

Elevråd og demokratisk praksis

Kan elevråd i ungdomsskolen karakteriseres som et demokratisk organ med reell elevmedvirkning?

Trude Michelsen



Hovedoppgave til cand.ed eksamen i pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2006

Sammendrag av hovedoppgaven i pedagogikk

TITTEL: ELEVRÅD OG DEMOKRATISK PRAKSIS

Kan elevråd i ungdomsskolen karakteriseres som et demokratisk organ med reell elevmedvirkning?

AV: Trude MICHELSEN

EKSAMEN:

**Masteroppgave i pedagogikk, profesjonsstudiet
cand.ed**

SEMESTER:

Våren 2006

STIKKORD:

Elevråd

Demokrati

Elevmedvirkning

1. PROBLEMOMRÅDE / PROBLEMSTILLING

Tema for oppgaven er elevråd og demokratisk praksis.

Problemstillingen er: Kan elevråd i ungdomsskolen karakteriseres som et demokratisk organ med reell elevmedvirkning?

Elevmedvirkning i grunnskolen er et fascinerende tema som i denne oppgaven er begrenset til elevrådets intensjon og praksis på ungdomsskolenivå. Hensikten har vært å finne ut hva skolepolitiske dokumenter, relevant forskning og en empirisk studie angir som retning for elevrådsarbeid, hvordan demokratibegrepet brukes og om elevrådsrepresentanter kan sies å få demokratisk praksis. Det siste punktet er blant annet koblet opp mot de sakene elevråd får behandle. Da en hypotese kan være at elevrådssaker kan vise om elevrådsrepresentantene har reell medvirkning eller ikke, og om medvirkningen kan sies å gi demokratisk praksis.

2. METODE

Den metodiske tilnærmingen er i hovedsak litteraturstudier av primær- og sekundærkilder. I tillegg foreligger en begrenset empirisk undersøkelse i form av kvalitativt intervju.

3. DATA / KILDER

Den grunnleggende teorien denne oppgaven bygger på er John Deweys filosofi om utdanning og erfaring (1996, 1997, 2001). Annen litteratur som er brukt er forskning på tema av blant andre Bo Jacobsen et al. (2004), Rolf Mikkelsen et al. (2002), Fredrik Engelstad et al. (2003), Viggo Vestel et al. (2003) og Hanssen (1986). For å få fram elevrådets historie har Berger Hareide (1972) sin historiske fremstilling vært brukt. Andre kilder som er benyttet i forhold til læreplaner og tolkning av disse nevnes Britt Ulstrup Engelsen (2003). I den empiriske studien er kontaktlærer for elevråd ved ungdomsskoler intervjuet. I behandlingen av disse intervjuene refereres

det til Steinar Kvale (1997). Videre har det vært brukt relevante skolepolitiske dokumenter og opplæringsloven.

4. RESULTATER / HOVEDKONKLUSJONER

Forskningen denne oppgaven viser til synes samstemte i at elevråd kan karakteriseres som et deltaker- og representativt demokratisk organ. Men om elever har reell medvirkning og om elevrådsarbeid gir demokratisk praksis, kan det synes problematisk å besvare like klart. Det kan være flere årsaker til dette. I denne oppgaven fremheves følgende punkter for å sette lys på det som kan være årsak til problematikken:

* Elevrådets historie viser at de sakene elevråd behandlet for snart 100 år siden har sammenfallende trekk med i dag. Sakene hadde et sosialt preg, og det var fokus på orden og oppførsel. Flere av dagens elevrådssaker kan omtales på samme måte. Det kan dermed se ut til at utvikling av elevrådet er tuftet på (ureflekterte?) tradisjoner.

* Opplæringsloven og L-97 har på intensjonsplanet klare krav til at elever skal være aktive og delta i å planlegge, gjennomføre og vurdere faglige og sosiale sider i utdanningen. Det kan se ut til at det blir den sosiale delen elevråd får delta i.

* Elevråd skal ha en kontaktlærer som bistår arbeidet. Det kan se ut til at rådets aktivitet er avhengig av kontaktlærers interesse for elevrådsarbeid. Det kan videre se ut til at skolens ledelse sjelden involverer seg i elevrådsdriften. I tillegg kan det virke som elevrådsarbeid sjelden er nedfelt i skolens virksomhetsplaner. Det kan synes som demokratisk praksis i mindre grad er en del av pedagogenes faglige samtaler.

* Elevrådssakene kan fremstå som betydningsløse for elever, og kan bidra til at elever ikke oppfatter elevråd som et viktig organ. Sakene kan ha et sosialt og konsumentaktig preg.

* Deweys kjennetegn på en demokratisk oppdragelse er blant annet at opplæringen må være basert på en bevisst, målrettet og gjennomtenkt metode som utvikler elevenes evne til kognisjon. Elever må få øve seg og gis anledning til å reflektere

over prosessen i etterkant. Det kan se ut til at flere av disse kjennetegnene ikke er tilstede, og at arbeidet da i følge Dewey fremstår som retningsløst og i liten grad bidrar til demokratisk praksis.

FORORD

- Det er ingen som vet hvordan det er å skrive en master som ikke har gjort det. Det er bare den som har skrevet en master som vet hva det innebærer. Sa læreren på innføringskurs om masterarbeid.

Den gangen virket det så selvsagt at jeg husker jeg trakk skjevt på smilebåndet og så ned på pulten. Nesten litt beskjemmet over et så banalt utsagn.

Nesten ett år etter kan jeg si at jeg vet hva det vil si å skrive en master. Blod, svette og tårer er et stykke unna sannheten, men det har krevet sin kvinne.

Arbeidet har vært tidkrevende og morsomt. Jeg har måttet gå noen veier jeg ikke har gått før, og ser i ettertid hvor lærerikt det har vært. Å skrive en master er som å seile og være avhengig av vinden for å komme fram. På stille hav føltes det som om jeg aldri ville komme til land. Så plutselig kom et vinddrag og ga ny giv i seilene. Slik har det bølget fram og tilbake.

Veileder Janiche Heldal Stray har en stor del av æren for at jeg kom tørrskodd i land. DagB har bidratt med refleksjoner fra skolehverdagen og vært kritisk til uttalelser fra undertegnede. Ragnhild kom med kloke ord og oppmuntrende hilsener når det bølget som verst. Sidsel lot meg se oppgaven med nye øyne. Og ungene, de har fått mat nesten hver dag!

Oslo, januar 2006

Trude Michelsen

Innhold

| | |
|---|-----------|
| SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK | 2 |
| FORORD | 6 |
| INNHold | 7 |
| 1. INNLEDNING | 9 |
| 1.1 PROBLEMSTILLING | 11 |
| 1.2 BEGREPSAVKLARING OG AVGRENSNING | 12 |
| 1.3 METODE..... | 13 |
| 1.4 OPPGAVENS STRUKTUR | 14 |
| 2. HISTORIKK, OPPLÆRINGSLOVEN OG LÆREPLANER..... | 16 |
| 2.1 DE FØRSTE ELEVRÅDENE I NORGE | 16 |
| 2.1.1 <i>Skal, skal ikke innføre elevråd</i> | <i>19</i> |
| 2.1.2 <i>Mer folkeskikk enn demokratisk oppdragelse</i> | <i>20</i> |
| 2.2 LÆREPLANER FRA 1939 TIL I DAG | 20 |
| 2.3 OPPLÆRINGSLOVEN OG ELEVRÅDET..... | 22 |
| 2.4 L-97, SPRÅK OG DEMOKRATISYN | 24 |
| 2.4.1 <i>Demokratisyn i generell del i L-97</i> | <i>25</i> |
| 2.5 LÆREPLAN FOR KLASSE OG ELEVRÅDSARBEID | 29 |
| 2.6 AVRUNDING | 31 |
| 3. DEMOKRATITEORI..... | 33 |
| 3.1 DEWEYS TEORI OM UTDANNING OG ERFARING | 33 |
| 3.2 SKOLEN MED DOBBEL DEMOKRATIOPPGAVE | 36 |
| 3.3 POLARISERING AV DEMOKRATIBEGREPET | 38 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 3.4 | RESULTATER FRA DEN DANSKE DEMOKRATIUNDERSØKELSEN | 39 |
| 3.4.1 | <i>Danske demokratiske skoleerfaringer</i> | 40 |
| 3.4.2 | <i>Demokratisk opplæring vs få saker igjennom</i> | 41 |
| 3.4.3 | <i>Elevrådsdemokratiet</i> | 43 |
| 3.5 | AVRUNDING | 45 |
| 4. | DRØFTING AV EMPIRISK STUDIE | 47 |
| 4.1 | DEMOKRATISKE KJENNETEGN | 47 |
| 4.2 | INTENSJONSPLAN FOR ELEVRÅDSARBEID SLIK KONTAKTLÆRERNE SER DET | 48 |
| 4.2.1 | <i>Demokratiske intensjoner og kontaktlærer-rollen</i> | 51 |
| 4.3 | ORGANISERING AV ELEVRÅDSARBEID | 54 |
| 4.4 | HVILKE SAKER FÅR ELEVRÅD BEHANDLE? | 57 |
| 4.4.1 | <i>Elevrådssaker på ungdomsskoler</i> | 59 |
| 4.5 | KAN ELEVRÅDSSAKER MED SOSIALT PREG BIDRA TIL EN DEMOKRATISK OPPDRAGELSE? | 63 |
| 4.5.1 | <i>Litt om holdning til elevrådsarbeid og opplæring</i> | 68 |
| 4.6 | KONKLUSJON | 70 |
| | KILDELISTE | 74 |
| | VEDLEGG | 76 |

1. Innledning

I denne oppgaven har jeg som formål å samle kunnskap om elevråd. Jeg vil undersøke hvorvidt elevråd kan karakteriseres som et demokratisk organ hvor elever kan sies å ha reell medvirkning i skolehverdagen. Undersøkelsen gjøres ved å studere relevant litteratur og foreta en empirisk studie blant kontaktlærere for elevråd i ungdomsskolen.

I følge opplæringsloven skal det være elevråd ved alle grunnskoler og videregående skoler i Norge. I loven heter det at elevrådet skal fremme fellesinteressene til elevene og arbeide for å skape et godt lærings- og skolemiljø (opl, §11). I læreplan for klasse og elevrådsarbeid (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen – L-97) formuleres det innledningsvis at ”Oppseding til demokrati er ei viktig oppgave for grunnskulen”. Elever skal også få kunnskap om demokratiske arbeidsmåter og øvelse i å utføre demokratiske handlinger (L-97). Opl og L-97 slår dermed fast at elevråd er et ledd i den demokratiske oppdragelsen skolen skal gi elever. Men kan man ut fra dette si at elevråd er et demokratisk organ? Hvilke demokratiske kjennetegn må et slikt råd i så fall kunne beskrives med?

Elevrådet skal være pådrivere i arbeidet med å skape et godt lærings- og skolemiljø. I læreplan for klasse og elevrådsarbeid er rådet ment å være kontaktledd mellom klasseråd, elever og styringsorganer på skolen (L-97). Elevrådsrepresentantene skal med andre ord være aktive og synlige i skolemiljøet for å kunne bidra til at opl §11 blir en gjeldende og ikke kun en sovende paragraf. Men har egentlig elevrådsrepresentanter makt som gjør at de reelt kan sies å bidra til å oppfylle opl §11? Kan man ut fra de sakene et elevråd faktisk behandler vurdere om rådet har reell medvirkning?

Norsk og dansk forskning antyder at det kan være en viss sammenheng mellom hvilke saker elevrådet får behandle og elevers oppfatning av seriøsiteten på disse sakene. Dersom elevråd i barneskolen får ansvar for at det blir kjøpt inn nye

klasseballer og kan bestemme fargen på disse, kan rådet sies å ha medbestemmelse. Men man kan antagelig sette spørsmålstegn ved om elever i ungdomsskolen oppfatter slike avgjørelser som viktige for å skape et godt lærings- og skolemiljø.

Elever er under utdanning og bestemmes over og veiledes av lærere. I følge opplæringsloven skal derfor elevråd ha en kontaktlærer som skal bistå elevrådet så de får vært pådrivere for å skape et godt skolemiljø. Det kan i følge forskningen denne oppgaven viser til, se ut til at det er kontaktlærers engasjement og interesse for elevrådsarbeid og demokratisk opplæring som kan være avgjørende for hvilke saker rådet arbeider med. Dette kan ha en rekke årsaker. En årsak kan være språket i læreplaner.

I følge Engelsen (2003) er læreplanspråk preget av å være konsensustekster og fremstår som idealplaner som lærere må tolke og realisere. En lærers arbeid blir å dekke gapet mellom det Goodlad kaller den intenderte læreplanen og den realiserte læreplanen (Engelsen 2003). For hva vil det egentlig si å utføre demokratiske handlinger? Hva vil det si å få en demokratisk opplæring? Lar det seg gjøre å ha aktive elever som skal oppøve reelle demokratiske ferdigheter i en utdanningsinstitusjon? Jacobsen et al (2004) mener dette medfører et syn på eleven som et pedagogisk prosjekt og som et selvstendig individ, som vil gi en praksis mellom det pedagogisk opplærende og det reelt demokratiske. Midt i mellom det pedagogisk opplærende og det reelt demokratiske ligger elevrådet. Rådet som skal være kontaktleddet mellom elever, klasser og styringsorgan på skolen. Rådet som skal gi demokratisk erfaring og praksis.

I L-97 står det skrevet at elever skal ha "(...)reell medråderett og medansvar i å forme sitt eget oppvekstmiljø og læringsmiljø" (L-97, s 326). Forskningen det vises til i denne oppgaven finner at elever har liten innflytelse i skolen, og man stiller spørsmål om i hvilken grad elevråd gir en reell demokratisk praksis. Den empiriske undersøkelsen i kapittel 4 har blant annet undersøkt hvilke saker elevråd får behandle. Hensikten har vært å finne ut om sakene bidrar til demokratisk opplæring. Dersom sakene ikke kan sies å bidra til en demokratisk opplæring, hva bidrar de da til?

Oppgaven er etter beste evne utarbeidet i tråd med de forskningsetiske retningslinjer som foreligger for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (1999).

1.1 Problemstilling

Civic Education Study (Mikkelsen et al. 2002) har kartlagt elevers demokratiske beredskap og vilje til engasjement hos 9. klassinger i Norge og 27 andre land. Studien viser at norske elever har mye kunnskap om demokrati, men at elevene opplever liten grad av deltakelse i planlegging, valg av arbeidsmåter og vurdering av skolearbeidet (Mikkelsen et al. 2002). Elevene ser på bakgrunn av denne rapporten ut til å mene at de har liten grad av demokratisk praksis og innflytelse. Samtidig rapporteres det at mange elever har vært eller er tillitsvalgte i klassen eller elevråd og at dette arbeidet regnes som viktig. Videre ønsket elevene mer innflytelse i skolehverdagen (ibid).

I Porsgrunn kommune har de i flere år arbeidet for å få ungdom mer aktive i forhold til ulike beslutningsprosesser hvor fokus på elevråd har vært ett av virkemidlene. I en evaluering av medvirkningsarbeidet blant unge i Porsgrunn kommune, ser det likevel ikke ut til dette arbeidet har fått en generaliserende effekt i skolehverdagen. Hva som kan være årsaken til dette har ikke rapporten noe entydig svar på (Vestel et al. 2003). Makt- og demokratiutredningen 1998-2003 (Engelstad 2003) mener elevråd har fått økt status i den perioden de har undersøkt, men det ser likevel ut til at det er et stykke igjen til elevrådsrepresentantenes erfaring blir betraktet som gyldig kunnskap (ibid). I følge en dansk undersøkelse (Jacobsen et al. 2004) synker elevrådsinteressen jo eldre elever blir. En årsak til det kan i følge denne undersøkelsen være at elever ikke oppfatter elevrådssakene som betydningsfulle. Et annet aspekt som synes å ha betydning for elevrådets arbeid, er den rollen kontaktlærer har i rådet. Flere undersøkelser synes å tillegge kontaktlærer et stort ansvar for elevrådets funksjon. Slik det kan se ut, blir det opp til kontaktlærer hvilket aktivitetsnivå rådet får (Jacobsen et al. 2004, Hanssen 1986). Et syn som støttes av funn i den empiriske undersøkelsen jeg har gjort og som det gjøres rede for i kapittel 4.

Med dette som bakgrunn blir denne oppgavens problemstilling som følger:

Kan elevråd i ungdomsskolen karakteriseres som et demokratisk organ med reell elevmedvirkning?

1.2 Begrepsavklaring og avgrensning

Hovedbegrepene i denne oppgaven er elevråd, elevmedvirkning og demokrati.

Elevråd er et lovpålagt råd som skal forekomme på alle grunnskoler fra 5. klassetrinn og skal arbeide for å skape et godt lærings- og skolemiljø (L-97, opl). En kontaktlærer velges fra det pedagogiske personalet for å støtte elevene i elevrådsarbeidet.

Elevmedvirkning innebærer at elever skal delta aktivt i den opplæringen som skal foregå. I St.meld.nr.30 gis en definisjon på medvirkning og denne lyder som følger: ”å gi elever mulighet til å delta i ulike sider ved tilretteleggingen av opplæringen” (2003-2004, kapittel 5.4). L-97 generell del har et aktivt syn på elever. De skal lære bl.a en væremåte som fremmer demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. I læreplan for klasse og elevråd er det slått fast at elever skal ha praksis som gir erfaring, reell medråderett og medansvar for oppvekst- og læringsmiljø (L-97, s326).

Opplæring om og til demokrati er grunnleggende tanker i L-97. Elever skal ha kunnskap om hva et demokrati er og består av, og elever skal få demokratisk praksis. Demokratibegrepet i denne oppgaven blir tolket gjennom ulike tilnærminger, men hele tiden i relasjon til L-97 generell del, elevråd og elevmedvirkning. I tilnærmingen blir følgende forskning presentert: Maktutredningen (Engelstad 2003) og Civic Education-studien (Mikkelsen et al. 2002) bruker det representative og det deltakerdemokratiske perspektivet. Jacobsen et al.(2004) polariserer begrepet i den republikanske og den liberale demokratiforståelsen, og sier elevrådet er den arenaen i dansk skole som skal bidra til medinnflytelse på organiseringen av skoledagen (ibid). Den demokratiteoretiske tilnærmingen jeg bruker bygger på Deweys teorier om utdanning og demokrati (Dewey 1996,1997).

Jeg bruker ikke den nye læreplanen Kunnskapsløftet i denne oppgaven da den ikke er slutført. I Kunnskapsløftet har man valgt å videreføre generell del i L-97 som ett fundament den norske skolen skal bygge på. Denne oppgaven benytter derfor L-97 som det sentrale skolepolitiske dokumentet. Når det gjelder ny læreplan for klasse og elevråd ble denne sendt ut på høring i medio oktober 2005, og resultatet vil ikke foreligge i tide for bruk i denne oppgaven. Derfor blir læreplan for klasse og elevrådsarbeid i L-97 benyttet i denne oppgaven.

1.3 Metode

Oppgavens metodiske innfallsvinkel er hovedsakelig litteraturstudier av primær- og sekundærkilder. I tillegg til litteraturstudiene foreligger en begrenset empirisk studie med intervju av kontaktlærere for elevråd. For å besvare problemstillingen har jeg først og fremst valgt norsk forskning, men også noe skandinavisk, da fokus for denne oppgaven er norske forhold. Videre har jeg selv gjennomført 12 års skolegang og stiftet et nært bekjentskap med bl.a elevråd. I tillegg har et arbeidsopphold i grunnskolen med ansvar for elevråd bidratt til å gi bakgrunnskunnskap om denne oppgavens tema. Jeg er klar over at mitt kjennskap til grunnskolen og erfaring med elevråd kan medføre at jeg ubevisst kan styre oppgaven i en bestemt retning. Men som det står i de forskningsetiske retningslinjene under punkt A.1 ”(...) er det ofte uunngåelig at forskernes samfunns- og menneskesyn trekkes inn i deres forskning. I de fleste tilfeller virker dette berikende på forskningen” (1999, s6). Det er da vesentlig at forskeren er klar over dette forholdet og forsøker å innta en bevisst holdning og refleksjon til det arbeidet man skal gjøre.

Denne oppgaven er i følge NSD ikke meldepliktig.

Litteraturen i denne fremstillingen er av nyere dato så langt det har vært mulig fordi dagens situasjon er utgangspunktet. Forskingen jeg bruker tar for det meste utgangspunkt i læreplanverket for den 10-årige skolen – L-97 generell del. En hovedfagsoppgave fra 1986 har undersøkt forholdet mellom idealer og realiteter for klasseråd og elevråd i barneskolen. Denne hovedfagsoppgaven er valgt tatt med fordi

den tar opp samme type problematikk og kan være med på å vise en utvikling på området.

Av kildene i oppgaven er de fleste aktører som har bedrevet forskning på skole gjennom lengre tid. For å kvalitetssikre kildene er det søkt litteratur av nyere dato og forskningsresultater fra anerkjente offentlige institusjoner. I denne oppgaven benyttes i størst mulig grad primærkilder som i følge Kjeldstadli (1999) er den kilden som ”(...)ligger nærmest i tid og rom i forhold til det som skjedde” (ibid, s16).

Måten kontaktlærerne til intervjuene ble valgt ut på er av Kvale definert som et ikke-sannsynlighetsutvalg basert på en skjønnsmessig utvelging, da forkunnskaper om personenes stilling var grunnlaget for utvalget (Kvale 1997). Intervju er en kvalitativ metode hvor analysen kan ha et intuitivt preg, i den forstand at et intervju alltid vil være et møte mellom to personer i en konstruert sammenheng. Forståelsen vil foregå gjennom tolkning og bruk av oppfølgingsspørsmål. Tolkingsprosessen er i følge Hjordemaal (forelesning, UiO 29.03.05) å betrakte som et dialektisk fenomen hvor forståelse har både en subjektiv og en objektiv betydningskomponent. Det vil si en følelse av å forstå noe hos et annet menneske (jfr. muligheten for å misforstå) (ibid). Alle intervjuene ble tatt opp på bånd og i transkriberingsarbeidet valgte jeg direkte avskrift. Slik intervjuene blir presentert i oppgaven kan det i følge Kvale (1997) karakteriseres som meningsfortetning. Uttalelsene er forkortet og forsøkt gjengitt i konsise formuleringer for å få fram det essensielle i intervjuet i forhold til det som er hovedbudskapet og relatert til problemstillingen (Kvale 1997, Hjordemaal 2005).

1.4 Oppgavens struktur

Kapittel 1 gjør leseren kjent med hva som er problemstillingen i oppgaven, og angir fokus for oppgaven og hvordan problemstillingen søkes løst. I kapittel 2 presenteres først elevrådets historie fra 1919 for å vise hvordan man tenkte om elevråd og elevers medvirkning den gang. Videre er det ønskelig å finne ut om det er likhetstrekk med elevråd anno 2005. Læreplaner fram til i dag blir kort gjennomgått for å finne ut hvilket elevråds- og demokratisk syn som kommer til uttrykk da læreplaner uttrykker

samfunnets holdning til hva slags opplæring man mener befolkningen skal ha. Videre styrer læreplaner det arbeidet skolen skal bedrive. I følge Engelsen (2003) er ikke læreplaner helt uproblematiske å forholde seg til, noe som også blir tatt opp i dette kapitlet. I kapittel 3 blir demokratibegrepet utdypet og satt i sammenheng med elevråd og elevmedvirkning. Hensikten er å se de demokratiske intensjonene som er beskrevet i læreplanen opp mot Deweys teori om utdanning og erfaring (Dewey 1996, 1997, 2001). I tillegg presenteres forskning på demokrati i den norske og den danske skolen. I kapittel 4 gjøres det rede for den empiriske studien med intervju av kontaktlærere for elevråd i ungdomsskolen. Materialet fremkommet i undersøkelsen blir drøftet opp mot Deweys teori og forskningsresultater fremkommet i kapittel 2 og 3. Annen relevant litteratur trekkes også inn i drøftingen som avsluttes med å besvare problemstillingen.

2. Historikk, opplæringsloven og læreplaner

I dette kapitlet presenteres først historien om elevrådet i Norge fram til mellomkrigstiden. Den gangen fantes ikke ungdomsskoler, men tenkemåten og de sakene man arbeidet med er interessante i forhold til vår tid. Finnes det for eksempel noen likhetstrekk med i dag?

Det første elevrådet så dagens lys i 1919. Rektor Mellbye ved Nissen pikeskole så elevrådet som et middel han kunne bruke til å oppdra pikene til selvtukt og selvdisiplin (Hareide 1972). En slik begrunnelse for å etablere elevråd eksisterer ikke lenger. Elevråd i dag er et ledd i den demokratiske opplæringen elever får og skal finnes på hver skole. Videre gjennomgås læreplaner fra 1939 og fram til i dag, opplæringsloven, generell del i L-97 og læreplaner for klasse- og elevrådsarbeid. Hele tiden med fokus på elevmedvirkning, demokrati og elevråd. I dette kapitlet settes også fokus på språket i læreplaner. Årsaken til dette er at læreplanspråk i følge Engelsen (2003) kan være med på å minske eller øke avstanden mellom den intenderte og den realiserte læreplanen.

2.1 De første elevrådene i Norge

I følge Berger Hareide (1972) kan man dele inn interessen for skoledemokrati i tre perioder fram til 1972. Den første perioden etter 1. verdenskrig, den andre perioden etter 2. verdenskrig og den tredje i 1960-årene. Etter 2. verdenskrig ble det mer allmenn interesse og elevråd ble innført ved flere gymnas.

Det første elevrådet i Norge kom ved Nissens pikeskole i 1919. Rektor Christian Stillesen Mellbye var grunnlegger av det første elevrådet som 6. mars 1919 ble vedtatt på et lærermøte. Det ble valgt ut to elever fra 10. og 9. klasse som skulle møtes en gang per uke etter klokken 14.00. Mellbye hadde i flere år tatt elever med på å løse oppgaver i fellesskapet for ”å skape større selvtukt, sterkere ansvarskjensle og mer frivillig underordning under felles mål” (Hareide 1972, s 47). Mellbyes

drivkraft i skolen var målet om selvdisiplin, og han så for seg elevrådet som et middel for å nå dette. Elevrådet var altså ikke et krav eller ønske fra elevene, men en måte rektoren så at han kunne få innarbeidet "(...)selvdisiplinen, disiplinen innenfra, velviljens disiplin, den personlige selvtukt (...) Det er elevene som medansvarlige for skolens ånd og tone, elevene som lærernes medarbeidere der har vært målet" (ibid, s 58). Høsten 1920 og påfølgende vår oppfattet Mellbye elevrådsarbeidet som haltende og vervene vanskelige å besette. Hareide antyder at det kunne ha sammenheng med at elevene oppfattet sakene som betydningsløse (ibid).

Elevrådet var elevenes representasjon ved skolen og kunne rådslå om alt som kunne fremme deres interesser bortsett fra å drøfte karakter spørsmål. Rådet hadde besluttende myndighet så lenge rektor godtok beslutningen. Møtetiden kunne være i en skoletime hvis rektor godkjente det, og saker bekjentgjordes med oppslag i skolegården. Medlemmene i rådet fordelte ved oppstarten ulike arbeidsoppgaver seg i mellom. Oppgaver som kan tolkes som håndheving av sosiale plikter og ordensreglement; tilsyn med inspeksjon, ordne skoleturer og sportsdager og 17. mai tog, holde orden i klasserom og være kasserer for de filharmoniske skolekonsertene (Hareide 1972).

Lovene holdt seg stabile i 1928 og helt fram til 1938. De få forandringene som ble foretatt var i følge Hareide bare detaljer og etter hans oppfatning er lovene formulert vage og generelle. Rådet skulle for eksempel fremme elevenes interesser, men som Hareide påpeker, det ble ikke angitt hva som kunne regnes som rådets interesser. Hareide beskriver videre elevrådets verv og aktiviteter som underordnet. De fleste arbeidsoppgavene tilhørte lærernes arbeidsområde; inspeksjon, kontroll med gjensitting, rydding osv. Rammene var definerte og elevrådet hadde ikke særlig mulighet til å endre eller ignorere de plikter som loven påla. I følge Hareide må disse arbeidsoppgavene i relativt høy grad ha bundet rådet så de ikke fikk disponere sine ressurser selvstendig. Hareide har videre undersøkt hvilke saker elevrådet behandlet og de tilfeldige møtene han plukket ut fra protokollene fremkommer det at hovedtyngden av saker falt på to områder. Praktiske spørsmål og forhold til skolens

liv og disiplinære saker hvor de siste sakene utgjorde tre ganger så mange som de første. Eksempler på straff- og disiplinærsaker var fredagsgjensitting for å ha skulket gymtimen. Andre eksempler som kunne føre til straff eller disiplinærsaker var å få brev med hjem for å ha avsagt en upassende vits. Den andre delen av disiplinområdet tok for seg påbud og forbud. Skal man forby kjærlighet på pinne? Skal det være parade istedenfor gjensitting ved forsentkomming og skal det være straff for å gå to sammen på wc? (ibid).

Praktiske spørsmål som ble diskutert var beskjed fra rektor om at skoleforklærne måtte brukes, fest til inntekt for ”kunst i skolen”, skitne takvinduer på fysikkværelset, blomster i trappeoppgangen, mangel på kroker på wc-dørene og forsøk med servering av varm sjokolade i spisefriminuttet. Ellers var det saker om konstituering, valg og fordeling av tillitsverv som preget møtene. Hareide har også forsøkt å se på hvem som fremmet sakene og sier det ikke ser urimelig ut å trekke den slutning at ”(...)et solid flertall av sakene som var oppe til behandling i elevrådet, ble fremmet av andre enn elevene selv” (ibid, s78). Rektor Mellbyes intensjon med elevråd var å oppdra pikene slik at de utviklet selvdisiplin, lærte å ta ansvar for det fysiske miljøet på skolen og oppførte seg i henhold til et ordensreglement. Slik Hareide beskriver elevrådets arbeid ved Nissen pikeskole var det lite eller ingenting som kan tyde på at det lå en demokratisk tenkning til grunn for elevrådets arbeid.

I 1936 skrev Thora M. Lange og Else Lionæs i en artikkel om elevselvstyre at det som foregikk på Nissens pikeskole ikke kunne kalles for elevselvstyre fordi rådet oppfattes som en domstol, rektor er tilstede ved alle møter og hindrer de alvorligste sakene å komme fram. Lange og Lionæs ga som forklaring på dette at

”(...) elev-selvstyrets prinsipp står i direkte strid med hele vår skoles organisasjon og arbeidsmåte. Det nytter lite å gi elevene ansvar for ”tukt og orden” så lenge de ikke har spor av selvbestemmelsesrett når det gjelder hvad de skal lære eller hvordan arbeidet skal legges an, ikke engang for hvordan arbeidstiden skal disponeres.”

(Lange og Lionæs i Hareide 1972, s 85)

2.1.1 Skal, skal ikke innføre elevråd

I perioden 1918-1924 foregikk ulike diskusjoner om innføring av elevråd hvor gymnasiaster og rektorer var aktive og mange avisinnlegg ble skrevet. Uenigheten gikk på hvor kraftig gymnasiastene skulle stå på sitt for å få innført elevråd eller selvstyre som ikke var umyndiggjort.

Utgangspunktet for at det lørdag 15. oktober 1921 ble valgt elevråd ved gymnaset i Fredrikstad var at elevråd rett og slett var begynt å bli "litt populært" og ble omtalt i tidsskriftet *Norges Gymnasiaster* (Hareide 1972). I utgangspunktet skulle elevrådet kun omfatte gymnasttrinnet og en nedsatt komité utarbeidet forslag til lover som ble vedtatt på et samfunnsmøte. Etter lange forhandlinger ble elevrådet først og fremst et råd som skulle "fungere som mellemeledd mellom skolens elever og skolens myndigheter" (ibid, s 94). Slik Hareide oppfatter lovene til dette elevrådet ble det en rådgivende instans, som fikk saker til uttalelse. Elever kunne fremme saker, men de begrenset seg til at vedkommende elev måtte ha noe å klage over. Klagen ble formidlet rett til rektor. Beslutninger rådet kunne fatte var begrenset til disiplinærsaker. Også her gjaldt det at enhver beslutning som fattes må godkjennes av rektor for å få gyldighet. Når det gjelder hvilke saker rådet jobbet med har ikke Hareide klart å oppspore elevprotokollen, men i samtale med tidligere elever har man fått inntrykk av at elevinspeksjon stod sentralt. Da rektor Western fratrådte avgikk nærmest elevrådet ved døden i 1926. Først etter 2. verdenskrig ble det gjenopprettet.

I 1964 førte loven om realskoler og gymnas til bestemmelsen om elevråd ved alle skoler. I reglementet i tilknytning til loven fastsatt i 1967 ble det tatt inn en egen normalinstruks for elevråd. Denne instruksjonen ble tatt opp til revisjon da Norges Gymnasiastsamband mottok klager fra gymnaserådet. Departementet sendte så ut en alternativ instruks som igjen møtte sterk motstand. På Norges Gymnasiastsambands landsmøte i 1971 hevdet formannen "(...) at elevrådet under gjeldende instruksjoner "blir en sandkasse hvor talentfulle byråkratemner kan øve seg i kverulanteri og kontorteknikk" (Hareide 1972, s 12). Formannen sa videre at elevrådene burde

oppløses ”fordi de ikke får engasjere seg i ”ideologisk virksomhet” og dermed heller ikke kan tjene elevenes interesser” (ibid).

2.1.2 Mer folkeskikk enn demokratisk oppdragelse

De første elevrådene kan ikke sies å ha vært demokratiske. Synet på elevmedvirkning så ved Nissen pikeskole ut til å være et ledd i hva vi i dag kan kalle et folkeskikkprosjekt. De sakene elevene ved Nissen pikeskole fikk være med å uttale seg om var av ordensmessig karakter og oppførsel og sosiale arrangementer. Ikke ulikt hva elevråd av i dag også kan synes å være opptatt av, noe den empiriske undersøkelsen med intervju av kontaktlærere og forskningen som presenteres senere i oppgaven vil vise. Det kan være en rekke årsaker til at det ser ut til å være de samme sakene som behandles i elevråd i dag, nesten 100 år etter det første elevrådet så dagens lys. I denne oppgaven stilles det blant annet spørsmål om det kan mangle en helhetlig tenkning på hva en demokratisk oppdragelse er. Dersom sakene elevråd får behandle oppleves som lite betydningsfulle i skolehverdagen, hvilken demokratisk betydning kan dette ha? Hvis sakene elevrådet behandler ikke er av demokratisk betydning, hva er de da uttrykk for?

Videre nå presenteres de ulike læreplanene fra Normalplan av 1939 og fram til i dag med fokus på hva som står om elevmedvirkning og demokrati. Hensikten er å finne ut om historien kan bidra til å kaste lys over elevmedvirkning og demokratisk praksis av i dag.

2.2 Læreplaner fra 1939 til i dag

Om Normalplanen fra 1939(N-39) er det sagt at arbeidsmåten var pensum. Denne læreplanen skulle legge vekt på elevvirksomhet og læreren skulle være mer veileder enn informant og kontrollør. Elever skulle være aktive, selvstendige og stilles overfor utfordringer tilpasset egne forutsetninger og interesser og gruppearbeid (Engelsen 2003). N-39 sa lite om direkte demokratiopplæring, men Mikkelsen et al. skriver at

den åpnet opp for en demokratiopplæring med i alle fall på intensjonsplanet, et sterkt fokus på den enkeltes deltakelse (Mikkelsen et al. 2002). Telhaug skriver i boken ”Utdanningsreformene” (Telhaug 1997) at skolens mål i 1945 var en kristen, demokratisk utdanning med like muligheter for alle hvor holdninger og egenskaper skulle utvikles for å utvikle individet, men også for å dekke samfunnsmessige behov. Videre referer han til de politiske partiers Fellesprogram hvor det blant annet het

”Et ledende prinsipp for skolens arbeid må være at den skal utdanne borgere i et fritt demokratisk samfunn. Skolen må derfor bli karakterdannende, vekke barnas og ungdommens ansvarsfølelse, respekt for hverandre, menneskeverd, toleranse og evne til arbeid og samarbeid.”

(Telhaug, 1997, s 17 – 18)

Skolen på denne tiden var lærerstyrt med læreren som informant og elever som skulle pugge og gjenta. Det var lite elevmedvirkning på elevers eget initiativ.

I 1960 kom Læreplan for forsøk med 9-årig skole som ønsket elevaktiviserende arbeidsmåter og et solid kunnskapsnivå og gruppearbeid ble anbefalt som et ledd ”(...)i å lære elevene betydningen av et harmonisk samliv i et moderne demokrati” (Engelsen 2003, s 140). En plan som Mikkelsen et al.(2002) mener legger vekt på det representative demokratiet og hvor diskusjonsdeltagelsen var ment som øvelse til de ble voksne. Et kapittel ble viet ”elevråd og fritidstiltak i ungdomsskolen” hvor det viktigste formålet var ”å utvikle evnen til selvstendig aktivitet og selvstyre” (Mikkelsen et al. 2002, s30f). Noe som kunne sies å bidra til en noe mer deltakerorientert demokratisk opplæring.

I Mønsterplan for grunnskolen som kom i 1974 (M-74) ble gruppearbeidstanken videreført og elevene skulle være med på å planlegge og gjennomføre undervisnings- og læringsprosessen. Prosjektarbeidstanken ble innført og elevene skulle erfare at demokratiske handlinger medfører konflikter og motsetninger. Mikkelsen et al. (2002) mener at deltakerperspektivet M-74 har fokus på, er ansvar for fellesskapet og uttrykker en republikansk demokratioppfatning. I Mønsterplanen av 1987 (M-87) ble gruppearbeid fortsatt vektlagt som god opplæring og øvelse i demokratiske arbeidsformer (Engelsen 2003). ”(...)gjennom samhold og samarbeid skal elevene

øves i å bli gode demokrater” (Mikkelsen et al. 2002, s32). Det heter videre at elever må få konkrete arbeidsoppgaver og mulighet til å oppleve konsekvensen av de valg de gjør. Denne planen har egne momenter for klasse- og elevråd som inviterer til arbeid og engasjement innenfor en deltakerdemokratisk ramme (ibid).

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97) framhever også elevaktiviserende arbeidsmåter og læreren skal gjennom sin formidling oppmuntre eleven til aktiv læring (Engelsen 2003). Videre skal demokratiet være en bærebjelke i grunnskolen og elevers demokratiske sinnelag skal utvikles gjennom å få innflytelse på egen skolehverdag (Mikkelsen et al. 2002).

Den begrensede gjennomgangen av læreplaner synliggjør at det har vært ønsket aktive elever, men tolkningen av hva det vil si å være aktiv har variert. Aktiv fordi læreren har oppgaver som skal løses, eller aktiv fordi man har lyst til å undersøke noe på eget initiativ? Balansegangen mellom å være en aktiv elev og en veiledet elev med mål om faglig utvikling og selvstendighet, ser ut til å være en utfordrende oppgave i skolen. Utviklingen synes å ha bidratt til økt refleksjon rundt temaet og medført at blant annet elevråd ønskes som praksisarena for å få aktive og selvstendige elever i en demokratisk opplæring. Når det gjelder den demokratiske opplæringen i grunnskolen i dag, hva er det den skal inneholde? Hvordan definerer opplæringsloven aktive elever og elevråd?

2.3 Opplæringsloven og elevrådet

Paragraf 1-2 i opplæringslova (opl 1998) beskriver formålet med opplæringen og barna i grunnskolen skal ende opp som ”(...) gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn”. Arbeidet som skal gjøres for å nå dette målet er blant annet å fremme likeverd, likestilling, toleranse og internasjonalt medansvar. Det som læres i skolesystemet er ment å skulle gi et grunnlag for mer utdanning og livslang læring og gi støtte til befolkningens felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag. I tillegg skal det legges vekt på å skape gode samarbeidsforhold mellom alle parter.

I paragraf 2-3 om innhold og vurdering i grunnskoleopplæringen nevnes de ulike fagene som skal inngå i opplæringen og at "Elevane skal vere aktivt med i opplæringa". I 2003 trådte et nytt kapittel i oppl i kraft; paragraf 9a: Elevane sitt skolemiljø. Her heter det at alle elever har krav på et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dersom en elev eller noen andre ved skolen ber om tiltak i forhold til det fysiske og/eller det psykososiale miljøet skal skolen snarest behandle saken etter regelen om enkeltvedtak i forvaltningsloven. I paragraf 9a-5 om elevdeltaking i skolemiljøarbeidet står det at elevene skal engasjeres i planlegginga og gjennomføringa av det systematiske arbeidet for helse, miljø og tryggleik ved skolen. Elevrådet kan utnevne inntil to representanter til å sitte i arbeidsmiljøutvalget ved skolen for å ivareta elevenes interesser og delta i planlegging og gjennomføring av det systematiske helse-, miljø- og tryggingarbeidet i den grad det angår elevenes skolemiljø. Elevrepresentantene har talerett og rett til å få meningen protokollert og har rett til informasjon som trengs for å løse oppgaven. Representantene har rett til den opplæring og det fritak fra undervisningstimer som er nødvendig for å løse oppgavene. Denne paragrafen ble endret i 2005 og trår i kraft 1. januar 2006. I paragraf §9a-6 presiseres det at alle utvalg og råd ved skolen – herunder elevråd - skal få informasjon som er av betydning for skolemiljøet og få framlagt dokumentasjon når de spør om det. I annet ledd presiseres at alle råd skal så tidlig som mulig tas med i planlegging og gjennomføring av miljøtiltak, at de har uttalerett og kan bidra med framlegg.

Paragraf 11 beskriver hvilke organer for brukermedvirkning skolen skal ha. Elevene skal være representert i flere av disse i tillegg til at det skal være et eget for elevene – elevrådet. Samarbeidsutvalget (SU) skal ha to elevrepresentanter, i skolemiljøutvalget (som kan være det samme som SU bare at da må det sørges for at foreldre og elever er i flertall) skal det være elever. Elevrådet i grunnskolen skal bestå av representanter for 5.-7. årstrinn og 8.-10. årstrinn og kommunen bestemmer antall representanter. Elevråd skal velges senest tre uke etter oppstart på høsten. Ett medlem fra undervisningspersonalet på skolen – elevrådskontakten – skal hjelpe elevrådet og har møte- og talerett. Elevrådet velger selv leder, nestleder og sekretær. I samarbeid med

elevrådskontakten innkaller leder av elevrådet til møter. Dersom en tredjedel av medlemmene i rådet eller rektor krever det skal det innkalles til møte. Rådet skal fremme fellesinteressene til eleven og arbeide for å skape godt lærings- og skolemiljø og skal kunne uttale seg og komme med framlegg i nærmiljøsaker som angår elevene.

Det går klart frem av opl at elever skal være aktive, ha uttalerett og fremme fellesinteressene til alle elevene. De skal være med - gjennom deltaging i skolemiljøutvalg og elevråd - å vurdere og å påvirke innholdet og arbeidsmåtene i opplæringen. Hvordan harmonerer dette med L-97? I det neste punktet gjennomgås generell del i L-97. Hvordan er forholdet mellom intensjoner vs realiteter i planen? Hvilket demokratisyn er gjeldende?

2.4 L-97, språk og demokratisyn

Mikkelsen et al.(2002) påpeker at dannelsesidealene i L-97 viser mot en opplæring som innebærer demokratisk kompetanse, som henger "(...)sammen med en forventning om at felles forståelsesrammer er nødvendige i et samfunn som vil være demokratisk" (Mikkelsen et al 2002, s25). Dannelsesidealene i L-97 har i følge Mikkelsen et al. (2002) en republikansk demokratisk forståelse. Slik Mikkelsen et al tolker generell del får man en oppfatning om at læreplanverket antar at en slik felles forståelse finnes. Men på grunn av blant annet raske forandringer knyttet til globalisering, multietnisitet og verdippluralisme mener Mikkelsen et al. (ibid) en slik antakelse er problematisk.

Britt Ulstrup Engelsen (2003) støtter at det kan være problematisk å anta at felles forståelse finnes og kan praktiseres ut fra læreplaner. I følge Engelsen (2003) har læreplaner tre funksjoner hvor den ene er å avspeile samfunnet, det andre er å informere om samfunnets prioriteringer og det tredje er å styre. Læreplaner styrer det arbeidet som skal gjøres i skolen og er uttrykk for politiske manifeste. Goodlads læreplannivåer forklarer hvordan gapet mellom den intenderte læreplanen og den realiserede læreplanen kan være årsak til et misforhold mellom skolepolitiske

dokumenter og den praktiske hverdagen til lærerne (ibid).”Det er en lang vei å gå fra ideene blir nedfelt i et læreplandokument, til den læringen og sosialiseringen som faktisk finner sted hos elevene” (ibid, s17). Engelsen (2003) skriver videre at tekster i læreplaner ”er fulle av såkalte pluralistiske kompromissformuleringer, har også sammenheng med at de søkes utformet som konsensustekster”(Engelsen 2003, s 26). Årsaken til at det blir slik er fordi en ferdig plan ikke skal vise konflikter og uenigheter. Dermed blir læreplaner ofte ”harmoniplaner” med mangeetydige formuleringer som ikke dekker gapet mellom den intenderte og den realiserte læreplanen (ibid).

2.4.1 Demokratisyn i generell del i L-97

Demokrati eller folkestyre er en styreform som bl.a. kjennetegnes av organisasjonsfrihet, ytringsfrihet og rettssikkerhet og at åpne valg avgjør hvem som får hvilke politiske verv (Mikkelsen et al. 2002). Civic Education studien som ble gjennomført i 2001 hadde som målsetning å undersøke demokratisk beredskap og engasjement hos 9. klassinger i Norge og 27 andre land. Civic Education studien bruker tilnærmingene det representative demokrati og deltakerdemokrati i sitt analysearbeid og mener dette representerer to ulike kunnskapssyn. Demokrati i skolen handler om å få kunnskap om demokratiets oppbygging og hva demokratisk deltakelse innebærer. Det siste blir kun gyldig kunnskap for elever ”(...) hvis og når den internaliseres, gjennom handling, erfaring og refleksjon” (ibid, s28). I deltagerperspektivet er vilje og evne til å leve med kompromisser sentralt i demokratisk kompetanse hvor deltakelse gir grunnlag for refleksjon (ibid). I følge Civic Education studien er hele den generelle delen i L-97 preget av et demokratisk tenkesett (Mikkelsen et al. 2002).

Mikkelsen og Fjeldstad (Engelstad et al.2003) skriver i *Ungdom, makt og mening* (1998-2003) at L-97 har et representativt og et deltakerdemokratisk perspektiv. Det første vil si at elever ”(...)gjennom *utvikling og læring* av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etablering av oppfatninger”(ibid, s21) får kunnskap om system,

ordninger og politikk. Det andre perspektivet innbefatter praktisk opplæring til demokratisk samfunnsborgerskap. ”Store deler av den deltakerorienterte opplæringen skjer ved at elevene *praktiserer* demokrati ved elevinnflytelse og med demokratisk pregede undervisningsformer som også bidrar til *utvikling og læring*” (ibid, s21). Dette kan forstås som at for å bli en demokratisk samfunnsborger er det viktig at elever gis mulighet til å omsette teori til praksis i skolehverdagen.

Demokratiopplæringen skal finne sted på alle klassetrinn, gå på tvers av fag og prege ulike aktiviteter i skolehverdagen. Den generelle delen av L-97 er preget av et positivt menneskesyn og ser for seg aktive, meningssøkende, skapende og dannede elever som utvikler ansvarsfølelse både for seg selv, miljø og fellesskap (ibid). Målet med opplæringen er ”(...)å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (L-97,s15). Opplæringen skal blant annet lære elever en væremåte som bidrar til å fremme samarbeid for å nå mål og resultater, som fremmer demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Gjennom syv ulike dimensjoner ved mennesket hvorav det syvende, det integrerte menneske, er en syntese av de seks første. Gjennom disse dimensjonene søker generell del i L-97 å si hva skolen skal legge vekt på for at elever skal nå målet med opplæringen (L-97). I det videre presenteres kun dimensjonene som har direkte befatning med denne oppgavens tema.

I det meningssøkende menneske skal oppfostringen ta utgangspunkt i vestlig-demokratiske verdier (Mikkelsen et al. 2002) som ”(...)fordrer og beforder toleranse (...)” (L-97, s 17) og som har den demokratiske rettsstat som ramme ”(...) rundt jevnbyrdig politisk deltakelse og debatt” (ibid, s17). Det legges vekt på at elevene gjennom refleksjon, kritikk og dialog kan være med på å utvikle og forme samfunnet og føre kulturarven videre. Elevene må også få treffe valg som prøves mot de normer skolen og samfunnet bygger på (ibid). Slik Civic-studien ser denne dimensjonen mener de den tar opp den aller viktigste siden ved menneskets utvikling nemlig ”(...)det å søke mening med tilværelsen, finne meningen med det man gjør – uansett hvor smått og unnselig det kan virke ved første øyekast” (Mikkelsen et al. 2002, s39).

Med dette perspektivet kan det i teorien se ut til å ligge godt til rette for at elevrådet kan være et aktivt råd som gir elever god praksis i å utøve våre vestlig-demokratiske verdier.

Det arbeidende menneske skal gi innsyn i variasjon og bredde i arbeidslivet og formidle kunnskaper og ferdigheter slik at man kan delta i det. Opplæringen har som mål å forberede de unge til å påta seg oppgaver i arbeids- og samfunnsliv. God undervisning defineres som noe som setter læring i gang og som fullbyrdes ved elevens egen innsats. ”Den gode lærer stimulerer denne prosessen”(L-97, s28).

Elevene skal få undervisning som gir erfaringer med å lykkes, tro på egne evner og utvikle ansvar for egen læring og liv. Det er også sentralt at opplæringen gir rom for å se praktiske konsekvenser av valg, og at elever får økt ansvar for opplegg og gjennomføring av egen læring og ansvar for egen atferd og væremåte. Læreren skal være en igangsetter, rettleder, samtalepartner og regissør. Synet på læring er at det er lagarbeid, at lærerne er ledere av elevenes arbeidsfellesskap og at et godt arbeidslag hever kvaliteten på hverandres arbeid. I det sistnevnte heter det seg at ”Her har også elevene ansvar for planlegging, utføring og vurdering av arbeidet.” (ibid, s 33). Slik Civic-studien ser det har også denne dimensjonen ”(...)et *demokratisk tilsnitt*”(Mikkelsen et al. 2002, s41) fordi den vektlegger at menneskene gjør aktive valg.

For å bli et allmenndannet menneske må elevene tilegne seg konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som gir kyndighet og modenhet for å møte livet praktisk, sosialt og personlig. Undervisningen skal bidra til felles forståelse ved å ta for seg historiske hendelser, grunnlovens maktfordelingsprinsipp, klassikere i litteratur osv. Opplæringen menes å ha en hovedrolle i å formidle bakgrunnsinformasjonen som alle ”må være fortrolige med om samfunnet skal forbli demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige” (L-97, s. 38). Dette punktet kan se ut til å dekke kunnskap om demokrati og kan synes å være et demokratisk bakteppe elever har med seg inn i elevrådsarbeid.

Det samarbeidende menneske tar utgangspunkt i at barn og unge i dag får opplæring i det meste i skolen. I motsetning til tidligere tider hvor de tok direkte del i voksnes praktiske virksomhet for å løse felles oppgaver. Det hevdes som vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for å utvikle sosiale ferdigheter. ”Den må organiseres slik at elevenes virke får konsekvenser for andre, og slik at de kan lære av konsekvensene av egne avgjørelser” (ibid, s 40). Videre skrives det under dette tema at elevene må få plikter og gis ansvar tilpasset alder, og de må læres opp til å treffe avgjørelser med direkte og synbare konsekvenser for andre. De skal trenes i å lage og følge regler og treffe beslutninger i flokete situasjoner. ”Evne til samarbeid er viktig både fordi den utvikler den enkelte, og fordi den er en viktig demokratisk ferdighet” (Mikkelsen et al. 2002, s 40) skrives det i Civic Education-studien som fortsetter med å si at denne dimensjonen tar opp noe av det vanskeligste når det gjelder opplæring i demokrati. Elever skal være med å bestemme, samtidig som det er de voksne som skal oppdra dem. Slik Civic-studien oppfatter dette er problemet ”(...)at barn og unge gis liten anledning til å treffe avgjørelser med umiddelbare praktiske virkninger eller med følger for andre” (Mikkelsen et al. 2002, s40). Skolen står her overfor en utfordring som elevrådet i stor grad berøres av. Hva skal elevrådet få bestemme, som kan gi læringsopplevelser i forhold til konsekvenser? Hvor alvorlige kan konsekvensene få lov til å bli? Hvordan skal et elevråd samarbeide med miljøet utenfor skolen?

Det miljøbevisste menneske skal lære at samspillet mellom økonomi, økologi og teknologi gir oss kunnskapsmessige og moralske utfordringer hvis vi skal sikre en bærekraftig utvikling. Skolen må derfor gi bred kunnskap om sammenhengene i naturen og om samspillet mellom menneske og natur. ”Elevene må lære å se ting i sammenheng og bevare overblikk – lære å skue framover i livet og utover i verden. Undervisningen må vekke deres tro på at solidarisk handling og felles innsats kan løse de store globale problemene” (L-97, s 48). Det demokratiske i dette punktet er at man skal ta hensyn til hverandre i nåtid og våre etterkommere verden over (Mikkelsen et al. 2002).

Det integrerte menneske kan sies å være en syntese av de seks andre menneske-dimensjonene. Allsidig utvikling av evner og individets egenart skal bidra til et voksent menneske som handler moralsk, som skaper og arbeider i fellesskap med andre og naturen. Sluttmålet er å gi elever en karakterdannelse med "(...) kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelser overfor samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet" (L-97, s 49). I følge civic-studien handler dette kapitlet om at elever skal "(...)på den ene siden å tilpasse seg og forstå andre og på den andre siden å utvikle seg selv og kunne gi uttrykk for dette" (Mikkelsen et al. 2002, s43), som de mener er typiske trekk som vektlegges i et demokrati.

Generell del i L-97 beskriver hva som skal vektlegges i skolens utdannings- og oppdragelsesfunksjon. Stikkord er aktive elever, felles forståelsesrammer, konsekvenslæring, selvutvikling og ansvarsoppvåkning i fht solidaritet og globale problemer. Den demokratiske forståelsen ser ut til å være republikansk og deltakerdemokratisk. De ulike demokratibetegnelsene gjøres det nærmere rede for i kapittel 3. Utfordringen i forhold til elevmedvirkning i et demokratisk perspektiv er hva aktive elever skal kunne bestemme. I det neste punktet presenteres læreplaner for klasse- og elevrådsarbeid som skal bidra til å konkretisere hva elever skal kunne bestemme.

2.5 Læreplan for klasse og elevrådsarbeid

"Oppseding til demokrati er ei viktig oppgåve for grunnskulen. Kunnskap om demokratiske arbeidsmåtar og avgjerdsprosessar må utfyllast med praktisk aktivitet som gir elevane røynsle, reell medråderett og medansvar i å forme sitt eige oppvekstmiljø og læringsmiljø"

(L-97, s 326)

Innledningen gir klart og tydelig beskjed om at demokratisk oppdragelse er viktig og at elevene skal få praktisk erfaring med aktiviteter som bidrar til en slik oppdragelse. Klasse- og elevråd beskrives om et interesse- og samarbeidsorgan hvor klasseråd er deltakerdemokratisk, mens elevråd er representasjonsdemokratisk. I klasserådet skal

elever få praktisk kunnskap om retter og plikter. De skal lære å drøfte, planlegge og ta initiativ til å gjennomføre tiltak for å få konkrete erfaringer med hva medråderett og felles ansvar betyr. I samarbeid med klassestyrer er elevene ansvarlige for at arbeidet i klasserådet skjer. Elevrådet beskrives som kontaktleddet mellom klasserådene, elevene og styringsorgan på skolen. For at elevrådet skal fungere etter formålet er det skolens ansvar at elevrådsrepresentantene blir skolerte så de kan utføre vervene på en korrekt og god måte (L-97).

Klasse- og elevrådsarbeid er strukturert gjennom følgende målområder: medråderett, samhandling og egenutvikling. Medråderett vil si at det skal utvikles engasjement og evne til aktivt å være med å ta avgjørelser på skole og i samfunnet.

Samhandlingsmålet er at elevene skal utvikle evne til samarbeid, forståelse og respekt for andre mennesker. Med egenutvikling skal troen på seg selv utvikles slik at man kan bli trygg og tør å stå fram og ha egne meninger (L-97, s 326 f).

For ungdomstrinnet fra 8. – 10. klasse er de tre målområdene igjen delt opp i hovedmomenter som stiller krav til hva opplæringa skal inneholde. Under medråderett skal elevene være med og vurdere å påvirke innholdet og arbeidsmåtene i opplæringa. De skal legge fram saker for skole, kommune eller andre. De skal invitere til samarbeid med personer og institusjoner utenfor skolen og de skal ta opp saker som er viktige for skolen og nærmiljøet eller ungdomspolitiske saker. Under samhandlingspunktet skal elevene ta ansvar for et godt læringsmiljø i klassen.

Elevene skal få erfaring i å skille mening, holdning og fordommer og se konsekvenser av fordomsfull atferd. Videre skal de utfordres på å arbeide i ulike gruppesammensetninger hvor rollene forandres og de skal samarbeide om tiltak mot mobbing. De skal også planlegge, sette i gang og vurdere tiltak for å styrke miljøet. I egenutviklingsmomentet legges det vekt på at elevene skal arbeide med å sette ord på og gi uttrykk for egne meninger, få innsikt i gruppeprosesser og styrke til å stå i mot gruppeprosess. Videre skal det arbeides for å øke forståelsen av hva som er med og preger ens meninger og holdninger. Til slutt skal elevene få øvelse i å kunne se en sak fra flere sider og forstå andres reaksjoner og væremåter (L-97).

Det er altså ingen tvil om at demokratisk oppdragelse er en viktig del av opplæringen i skolen. Elevene skal få erfaringer som bidrar til å oppfylle en slik demokratisk opplæring. For å få dette til skal elevene være med og vurdere og å påvirke innholdet og arbeidsmåten i opplæringen. Klasse- og elevråd skal være med å vurdere det faglige innholdet i skolen. Hvordan dette rent praktisk skal løses og hvilke saker de skal jobbe med står det lite utfyllende om. Her ser det ut til at det blir opp til den enkelte skole å avgjøre hva elevene skal vurdere i forhold til innhold og arbeidsmåter. Men intensjonen i læreplan for klasse og elevrådsarbeid er altså at elever skal være aktive i forhold til innhold og arbeidsmåter i opplæringa. De skal ikke, slik det var på Nissen pikeskole, kun ta hånd om sosiale arrangementer og vurdere ordensreglementsmessige tilknytninger.

2.6 Avrunding

Det er viktig å være klar over at læreplantekster og andre offentlige dokumenter som lover og forskrifter alltid beskriver det ideelle systemet. Ofte blir tekstene preget av ønsket om konsensus og uenigheter kommer ikke til syne (Engelsen 2003). Det blir rom for tolkninger for den enkelte lærer ved den enkelte skole og det kan være årsak til for eksempel ulik elevrådspraksis, som jeg skal komme tilbake til i neste kapittel. Framveksten av elevråd og elevmedvirkning i et demokratisk perspektiv har endret seg fra det første elevrådet så dagens lys i 1919. Rektor Mellbye ved Nissen pikeskole ønsket elevråd som et middel han kunne bruke for å få bedre orden og oppførsel blant elevene (Hareide 1972). Læreplaner fra N-39 og til i dag har vekslet i synet på hva elevmedvirkning vil si. Alt fra å pugge og gjenta det læreren sa til å være med å planlegge og gjennomføre undervisning til i dag hvor det heter at elever skal ha innflytelse på egen skolehverdag.

Opplæringsloven og læreplan for klasse og elevrådsarbeid levner ingen tvil om at elever skal være aktive i læringsprosessen. Det er fremkommet i dette kapittelet at demokratiske holdninger og ferdigheter skal være en del av den teoretiske og den praktiske opplæringen i skolen. Det som kan synes å være utfordringen i opplæring i

demokrati er hvorvidt det følger med ”makt” i den praktiske undervisningen som elevråd kan sies å være en del av. Er det slik at elever får behandle hvilke saker de selv vil i klasse- og elevråd? Slik opplæringsloven beskriver dette har elevråd kun uttalerett samtidig som de skal ha innflytelse og være med på å planlegge, vurdere og evaluere undervisning. Det kan synes som skolen her har en stor utfordring med å legge til rette for demokratisk praksisopplæring som kan oppleves som meningsfylt for elevrådsrepresentanter.

I det neste kapitlet gjøres det rede for demokratiteori. Begreper brukt i dette kapitlet blir utdypet og satt i sammenheng med oppgavens tema.

3. Demokratiteori

Den begrensede historiske framstillingen og gjennomgang av L-97 generell del, viser at elevmedvirkning er ønsket og definert på ulike måter i norsk skole. Det er videre ingen tvil om at skolen er den sentrale arenaen for opplæring om og til demokrati (Engelstad 2003). I det forrige kapittelet ble demokratibegrepet brukt på flere måter. I dette kapittelet blir ulike demokratiteorier gjennomgått for å gi en utdypende forståelse av begrepet. Det interessante blir å finne ut hvordan elevmedvirkning og elevråd blir brukt i demokrati-opplæringen. Dewey understreker skolens betydning for demokratisk utvikling, og er kjent for uttrykket "learning by doing". I følge Dewey innebærer "learning by doing" at for å lære må man gjøre noe. Men det er ikke nok å bare gjøre. Det må være en bevisst handling som knyttes til et inntrykk for å få i gang en læringsprosess som fører til ny kunnskap (Dewey 1996, 1997, 2001). Deweys syn på skole og demokrati kommer først i dette kapittelet. Deretter følger Maktutredningen (Engelstad 2003), Civic education studien (Mikkelsen et al. 2001) og Jacobsen et al. (2004) sin forskning på demokrati i henholdsvis den norske og den danske skolen.

3.1 Deweys teori om utdanning og erfaring

I følge Dewey er demokrati styreformen som bidrar til å gjøre samspillet mellom samfunn og natur best mulig og hvor oppdragelse og undervisning er midlene som i praksis skal sikre at det forblir og utvikles aktive samfunnsborgere. Undervisningen på skolen bør ha tilknytning til samfunnet utenfor slik at elevene ser sammenhengen mellom det de lærer og den verden de lever i. De skal vennest til å delta i demokratiske prosesser for kun slik kan man oppnå at demokratiet gjennomsyrrer alle samfunnsområder (Dewey 1996). I *Demokrati och utbildning* (1997) analyserer Dewey forholdet mellom demokrati og utdanning. Han viser at det kommunikative potensialet knyttet til erfaring, er det mest sentrale for å utvikle demokratiet som livsform. Hans teori er rekonstruktivistisk og hovedelementet i denne er skolens

demokratioppdragende rolle. I dette synet ligger et deltakerdemokratisk perspektiv hvor skolen skal bidra til at elever utvikler interesse for samfunnsspørsmål (Dewey 1997). Utdanning er en sosial prosess hvor han ser utdanning "(...) som demokratiskapande instans i vilken kommunikationen intar en central roll" (Dewey 1997, s27). Målet med utdanningen er å oppdage at læring aldri tar slutt og at man alltid har evne til å fortsette sin læringsvekst. Demokrati for Dewey var noe mer enn bare en styreform. Han så det som en "form av liv i förening med andra, av gemensam delad erfarenhet" (ibid, s127).

Et demokratisk samfunn må ha utdannete, likeverdige og frie borgere som kan sette seg inn i det som foregår og som ikke blindt følger sine ledere, men stiller spørsmål og reflekterer slik at sosiale forandringer kan gjennomføres uten at det blir kaos. Dewey ønsker ikke et samfunn som setter stengsler for kommunikasjon som begrenser erfaringsmulighetene (ibid). Relaterer vi dette til skolens oppdragende rolle med elevråd som demokratisk praksisarena, må elever få erfare at deltakelse i elevrådet har sammenheng med samfunnet utenfor skolen. Videre at det er legitimt å være kritisk til det som foregår, stille spørsmål og gis anledning til å reflektere over det som foregår i skolen. Ser vi dette opp mot opl og L-97 (jfr. kapittel 2), er intensjonene for å realisere dette tilstede. Det understrekes at elever skal ha innflytelse på skolemiljø. De skal også være med og vurdere og å påvirke innholdet og arbeidsmåten i opplæringen.

I artikkelen *Erfaring og tenkning* (2001) skriver Dewey at erfaringsbegrepet innehar et passivt og et aktivt element som forholder seg til hverandre på følgende måte: Den aktive siden betyr å forsøke. Den passive betyr å bli utsatt for. Kombinasjonen mellom disse to blir at "Når vi erfarer noe, handler vi i forhold til det, vi gjør noe med det; så blir vi utsatt for eller lider under konsekvensene" (Dewey sitert i Dale2001, s53). Dersom dette kan overføres på elevmedvirkning og lære å ta ansvar for egne handlinger må det forekomme et problem som skal løses. For Dewey skaper aktivitet alene ingen erfaring. Det må være en bevisst forbindelse mellom det vi gjør og resultatet av det vi gjør.

I følge Dewey (1997) er utdanning å tilby vilkår som sikrer vekst; å få nye erfaringer og ny viten gjennom å lære av erfaringene. Hensikten er å etablere aktive vaner og å lære at livet igjennom er en vekstprosess. Med vaner mener Dewey (1997) at barn må tilbys gode muligheter til å tenke målrettet, få være oppfinnsomme og gis mulighet til å lære av de erfaringer man gjør. Verdien på utdanningen er i følge Dewey i hvilken grad den skaper et behov for kontinuerlig vekst. Dersom undervisningen preges av mekaniske rutiner og repetisjoner for å styrke ytre handlingers effektivitet, innsnevres vekstmulighetene. For å unngå dette må det foregå en bevisst refleksjon til det man holder på med, for som han skriver: ”Tänkande er den bildande erfarenhetens metod” (Dewey 1997, s208). Dette kan forstås som at elevmedvirkning i elevråd ikke skal bestå av bare rutinemessige handlinger. Dersom agendaen for elevråd er gitt før oppstart, og det er de samme sakene man behandler fra år til år, bidrar ikke opplæringen til vekstmuligheter. Et eksempel på rutinemessige handlinger kan hentes fra den empiriske studien i kapittel 4. Ved en av skolene i denne undersøkelsen var det første elevrådet gjorde å fastsette datoene for de tradisjonelle arrangementene. Disse tok så mye tid at det sjelden ble tid til å arbeide med andre saker.

I *Erfaring og oppdragelse* (Dewey 1996) skriver Dewey at erfaring er en prosess hvor den enkelte erfaring er et samspill mellom organismen, omgivelsene og tidligere erfaringer. En erfarings verdi kan kun bedømmes ut fra den retningen den har. For å få en bevisst prosess må det som nevnt refleksjon til. Denne refleksjonen skal bedømmes etter om den bidrar til løsning av et problem og fortsatt vekst fordi vekst er målet. Hva er så et mål? Det kan aldri være løsrevet fra en aktivitet.

”Et mål er et forudset resultat af handlemåder, som man forestiller sig som led i en konkret aktivitet, og dette forudsete resultat virker tilbake på aktiviteten og giver den forøget betydningsindhold, samtidig med at det virker styrende på dens videre forløb”

(Dewey 1996, s27).

En erfaring er altså ikke oppdragende hvis den ikke både fører til ny viten om kjennsgjerninger og utvidet kognisjon i en bestemt retning. Dette igjen fører til nye erfaringer. Hvis dette overføres til elevråd og demokratisk praksis kan det tolkes som

at elever må få opplæring i hva et elevråd skal være og hva det skal arbeide med, for at elever skal få ny erfaring og nye kunnskaper for å drive elevrådsarbeid i en bestemt retning. Utfordringen kan da se ut til å bli hvem som skal bestemme retningen på målet, og hvordan man skal få økt bevissthet rundt sammenhengen mellom det passive og det aktive element, som Dewey skriver er det sentrale for å få erfaring og ny kunnskap.

I artikkelen *Barnet og læreplanen* (Dewey i Dale 2001) skriver Dewey at det er interaksjonen mellom barnet og læreplanen som er det sentrale i den pedagogiske prosessen. Kriteriet for hva som er god undervisning er at undervisningen bidrar til en stadig rekonstruksjon av elevenes erfaring hvor læringen er avhengig av at eleven deltar aktivt. ”Det er barnet og ikke lærestoffet som bestemmer både læringens kvalitet og kvantitet” skriver Dewey (Dewey sitert fra Dale 2001, s26). Dewey hevder læreplaner er rettesnorer for læreren, men skal det foregå læring må elevenes egen aktivitet være tilpasset den enkeltes ståsted og erfaring, ”(...) slik at de virkeliggjør seg selv” (ibid, s40). Hvorvidt læreplan for klasse- og elevrådsarbeid er sentral i planleggingen av den demokratisk praktiske oppdragelsen, er ikke godt å si. I den empiriske studien i kapittel 4 kom det ikke klart til uttrykk at kontaktlærer for elevråd planla opplæringen ut i fra den spesifikke planen. Det kan dermed synes uklart om planen fungerer som rettesnor for læreren. Noe som kan medføre at den aktiviteten elevene skal ha for å virkeliggjøre seg selv, kan fremstå som retningsløs.

I det neste punktet redegjøres det for norsk og dansk forskning på skole og demokratiopplæring, samtidig som det sammenlignes med Deweys teori.

3.2 Skolen med dobbel demokratioppgave

Makt- og demokratiutredningen 1998-2003 ser ut til å mene det samme som Dewey (1996) om skole og demokratiopplæring; at skolen er den sentrale arenaen i alle demokratier som skal forberede unge mennesker til demokratisk deltakelse. I Norge skal skolen ”(...) lære elevene *om* demokrati og politikk og trene elevene *til*

demokratiske samfunnsborgere. Denne *om* og *til*-oppgaven skal bidra til å utvikle både en *representativ* og en *deltakerdemokratisk* innstilling hos elevene” (Engelstad et al. 2003, s21). Med representativ orientert opplæring foregår utvikling og læring av ferdigheter, kunnskaper og holdninger og en måte å tenke på som anses som betydningsfullt for en demokratisk samfunnsborger. Et såkalt om-perspektiv med innhold som beskriver styringsordninger, spilleregler og det vi finner i parlamentarismen. Med deltakerdemokratisk opplæring praktiserer elever demokrati gjennom innflytelse og demokratisk pregede undervisningsformer. Et såkalt til-perspektiv som ønsker å påvirke elevers demokratiske praksis og engasjement (Engelstad 2003). Dette synet er sammenfallende med Dewey som også har et deltakerdemokratisk perspektiv på skolen. Det er sentralt i Deweys filosofi at elevene er aktive i læringssituasjonen og at skolen bidrar til å utvikle samfunnsinteresse hos elevene (Dewey 1997). I følge Dewey skulle barn lære å se sammenhengen mellom det de lærer og den verden de lever i (Dewey 1996). For å muliggjøre dette må barn få tilgang til kunnskap om verden de lever i for at de skal f. eks. vennes til å delta i demokratiske prosesser slik Dewey beskriver.

Civic education studien (Mikkelsen et al. 2001) har det samme todelte perspektivet på demokratiopplæringen; nemlig det representative og det deltakerdemokratiske. Denne studien utdyper begrepene, men har som innledning at den forankringen demokrati har, er som folkestyre. Det er en styreform som kjennetegnes av ytringsfrihet, organisasjonsfrihet og rettssikkerhet. Det er frie og åpne valg som avgjør hvem som får politiske verv.

Representativt demokrati er en indirekte styreform hvor politiske beslutninger blir fattet av folkevalgte representanter. Andre kjennetegn er de politiske rettighetene ytringsfrihet, frie valg, reelle alternativer (kan velge mellom flere partier), folkevalgt myndighet (beslutninger tas gjennom diskusjon og avstemning) og uavhengige domstoler og et rettsvesen alle har adgang til. Alle disse kjennetegnene leder fram til en måte å fatte beslutninger på, og en avgjørelse er riktig når de demokratiske spillereglene er fulgt. Det å være en god demokrat er blant annet å kjenne disse

prosedyrene skriver man i Civic-studien. Demokratiundervisning blir dermed å betrakte som et kunnskapsområde på linje med andre og ”(...)består av visse faktiske, substansielle forhold som elevene skal kjenne” (Mikkelsen et al., s26). En opplæring om demokrati, samfunns- og samtidsspørsmål.

Det deltakerdemokratiske perspektivet realiserer demokratiet ”(...) i den utstrekning folk *deltar* i prosesser fram mot politiske beslutninger” (ibid, s26). Gjennom dette perspektivet får elever demokratisk kompetanse gjennom deltakende praksis. I følge Dewey er praksis et nøkkelbegrep. Forut for en handling må det være et mål som styrer handlingen slik at det er demokratisk praksis man får øvelse i (Dewey 1996). Deltakelse er også et hovedmål i generell del i L-97 ved siden av erkjennelse, opplevelse, innlevelse og utfoldelse (L-97, s15).

I hvilket av disse demokratiperspektivene kan elevråd plasseres? Elevråd er deltakerdemokratisk fordi elevrådsrepresentantene får demokratisk kompetanse gjennom deltakende praksis. Men kan det også være representativt? I følge Mikkelsen et al. (2001) kjennetegnes representativt demokrati av en indirekte styreform. I elevråd er det klassenes valgte representanter som deltar. Ergo er elevråd også et representativt demokratisk råd. I den danske undersøkelsen som følger i neste punkt introduseres demokratibegreper som kan bidra til ytterligere å konkretisere hva elevråd og elevmedvirkning kan være i et demokratisk skoleperspektiv.

3.3 Polarisering av demokratibegrepet

Den vordende demokrat (Jacobsen et al. 2004) har undersøkt mulighetene for demokratisk praksis og erfaring i den danske folkeskolen og har valgt å bruke demokratibegrepet ved å polarisere begrepet i den liberale og den republikanske demokratiforståelse.

I den liberale tradisjonen er personlig frihet og rettigheter sentrale tanker hvor kollektive beslutninger er bundet til avstemming, og det skilles klart mellom stat og samfunn. Borgerne gir sitt samtykke til et representativt styre så lenge staten

garanterer de personlige rettigheter som retten til individualitet, menings- og ytringsfrihet og konkurranse. Analysen for det liberale demokratispektet i den danske undersøkelsen viste at elever i stor grad opplevde å kunne være seg selv og fikk i følge forfatterne dermed tilegnet seg en sentral liberal demokratisk praksis. Gjennomgående trekk viste at jo eldre elevene ble jo mer synes de å få erfare positive virkninger av det grunnleggende innenfor den liberale tradisjonen (Jacobsen et al. 2004).

I den republikanske tradisjonen er ikke utgangspunktet det enkelte individ, men individenes fellesskap. Verdifellesskapet som oppnås gjennom avstemming er grunnlaget for demokratisk aktivitet. Det er gjennom overenskomst at politiske beslutninger fattes. Alle skal ha lik rett til å hevde sin mening og gjøre sin innflytelse gjeldende. Individet læres opp til å tenke ”til fellesskapets beste” ved sine handlinger (Jacobsen et al. 2004). Den overordnede konklusjon for elevenes erfaringer med den republikanske tradisjonen viste stor grad av opplevd godt klassefellesskap. Undersøkelsen viser videre en positiv sammenheng mellom en god samtalekultur og diskusjon om uenigheter og uttrykker ”(...)at diskussionen af uenighedsemner bidrager positivt til samtalekulturen, hvilket må betragtes som en væsentlig pointe i forhold til elevernes demokratiske erfaringer” (ibid, s89).

Slik forfatterne ser det viser undersøkelsen at de to demokratiske tradisjonene ikke står steilt mot hverandre, men derimot gir elevene erfaringer med begge typer og gir en bred demokratisk praksis (ibid). En praksis med frihetsperspektivet for det enkelte individet i den liberale tenkningen og likhetsperspektivet til fellesskapets beste i den republikanske tenkningen.

3.4 Resultater fra den danske demokratiundersøkelsen

I resten av dette kapitlet gjøres det rede for forskningsresultatene Jacobsen et al. (2004) presenterer i den store danske undersøkelsen *Den vordende demokrat*. Det er en undersøkelse av demokratiforberedelsens tilstand i den danske folkeskolen og

omfatter et representativt utvalg på 4500 skoleelever fra 250 klasser fra 4. – 9. klassetrinn.

Demokratiske ferdigheter oppnås ved å trene seg på å fremføre synspunkter og meninger, å stemme, lytte til andre og ta stilling. John Deweys ”learning by doing” vises til for å understreke hvor viktig det er med praksis og erfaring, og at skolen tilrettelegger for slik praksis. Nyere forskning støtter dette synet og beskriver hvordan avgjørende ferdigheter hos profesjonelle voksne som leger, forskere osv tilegner seg gode ferdigheter gjennom praksis og ikke kun gjennom formell og abstrakt undervisning (Jacobsen et al. 2004). Men å være elev i folkeskolen er ikke det samme som å være borger i et samfunn. En lege setter sin egen dagsorden. En elev tildeles rettigheter og veiledes av læreren. Så folkeskolen er ikke først og fremst en demokratisk institusjon. ”Det er i stedet en uddannelsesinstitusjon og i en vis udstrækning en opdragelsesinstitusjon” (ibid, s15). Forfatterne skriver at det er i spenningsfeltet mellom å se eleven som et pedagogisk prosjekt og som et selvstendig individ vi skal forstå tankene om elevdemokrati, elevinnflytelse og elevmedbestemmelse. En praksis som beskrives som spenningen mellom det pedagogisk opplærende og det reelt demokratiske (Jacobsen et al. 2004).

3.4.1 Danske demokratiske skoleerfaringer

Hvor er det elevene i den danske skolen får gjort sine demokratiske erfaringer? Først og fremst i klasserommet, frikvarteret og i elevrådet hevder forfatterne.

Klasserommet er den viktigste konteksten for demokratisk opplæring og reell demokratisk utfoldelse. Spenningen mellom pedagogisk opplæring og utøvelse av demokrati finner man igjen i relasjonen mellom lærer og elever hvor læreren står ”(...)som garant både for læringen og for de demokratiske fordringer” (Jacobsen et al., s16). Friminuttene kjennetegnes av løsere rammer for atferd og har i en viss forstand tydeligere paralleller til storsamfunnet. Jacobsen et al.(2004) skriver at friminuttet kan fungere som en lakmustest på demokratisk erfarings dugelighet fordi den ikke reguleres gjennom demokratiske prosedyrer som diskusjon og avstemning.

Elevrådet er det sted i skolen hvor formelle demokratiske aspekter gjør seg gjeldende da det er et representativt organ som søker innflytelse på hele skolearenaen. Elevrådet er ikke fra starten av elevenes eget prosjekt fordi de hjelpes på vei av lærere. Likevel er dette rådet der hvor de formelle demokratiske elementer i elevdemokratiet kommer tydeligst til uttrykk. Noe forfatterne mener skyldes at elever fra femte klassetrinn har lovfestet rett til å danne elevråd og at dette skal være et beslutningsdyktig råd med minimal pedagogisk dagsorden (ibid). Her skiller den danske skolen seg fra den norske ved at norske elever kun har uttalerett slik det står i opplæringsloven § 9a-6.

3.4.2 Demokratisk opplæring vs få saker igjennom

Folkeskoleloven i Danmark slår fast at skoler skal ha elevråd fra 5. klasse og at elevene skal ha medinnflytelse på undervisningens form og innhold for å få praktisk erfaring med demokratisk deltagelse. For forfatterne er det avgjørende at elever opplever medbestemmelse fordi den demokratiske prosess krever at elever får øvelse i praktiske demokratiske ferdigheter (ibid). De fleste elevene gir uttrykk for at de har fått erfaring med å diskutere seg fram til løsninger og ved å stemme over forslag. I følge forfatterne er gruppediskusjon med påfølgende felles beslutning en god metode for å tilegne seg demokratiske ferdigheter.

En observasjon gjort i en 6. klasse som har klassens time fremlegger elevrådsrepresentantene to forslag fra elevrådet om fotballturnering og abonnement på en ungdomsavis. De ønsker en rask avstemming, men lærer griper inn og vil at de først skal diskutere om de ønsker å abonnere på avisen. Det blir litt kaos og lærer foreslår så at det skal være en møteleder. Senere griper læreren inn på nytt og foreslår å nedsette et utvalg som kan diskutere dette videre og komme med konkret forslag. Slik setter læreren punktum for diskusjonen og har tatt det endelige ansvar for at det blir truffet en beslutning selv om det er klassens time. Videre i denne timen skal det diskuteres hvilke aktiviteter klassen skal ha den siste dagen før jul. Elever foreslår ”rundbold”, men det synes ikke læreren er en fornuftig aktivitet de siste timene før jul og griper inn og ber om flere forslag. Forfatterne tolker lærerens aktivitet som et

dilemma mellom å ha ambisjoner for en demokratisk prosess og egne holdninger.

”Lærerens dagsorden kan således dels være forankret i den professionelle rolle, som lærerhvervet er, dels inndrage personlige verdier og holdninger” (ibid, s110).

I følge Dewey er kriteriet for god undervisning at den bidrar til en gjentagende rekonstruksjon av elevenes læring. I tillegg må elevene være aktive og det må være et mål, en bestemt retning for det som skal læres (Dewey 2001, 1996). Slik observasjonen er gjengitt i den danske undersøkelsen (Jacobsen et al. 2004) kan det se ut som at læreren ønsker resultater istedenfor å gi undervisning og praksis i demokratiske prosesser. Dersom læreren hadde koblet teori og praksis i denne timen og latt sin inngripen gå med til å flytte fokus til det som foregikk i stedet for å skulle ha et sluttprodukt, kunne elevene fått mulighet til nye erfaringer og ny kunnskap om demokratiske prosesser slik Dewey (1996, 2001) beskriver.

Elevene ser ut til å foretrekke medbestemmelse gjennom diskusjon og avgjørelsen ser ut til å bli akseptert av de som ble nedstemt. I de mange observasjoner og sitater som foreligger i den danske undersøkelsen gir forfatterne uttrykk for at det virker noe tilfeldig hvilke beslutningsprosesser som brukes og om det ligger pedagogiske tanker bak.

”Vores indtryk fra observationer og interview er, at det ofte virker noget tilfældigt, hvilke beslutningsformer der anvendes, og at der i en del tilfælde ikke synes at ligge bevidste pædagogiske overvejelser bag den måde, klassen lærer at træffe beslutninger på.”

(Jacobsen et al 2004, s112)

På spørsmål om elever har innflytelse på beslutninger om faglig innhold i timene er det delte meninger. Noen elever sier de ikke ønsker det fordi det vil gå ut over effektiv innlæring. Andre ser med stor grad av positivitet på medinnflytelse i undervisningen og synes det er både ansvarliggjørende og faglig motiverende. Forfatterne mener at i situasjoner hvor elever ikke ønsker faglig medinnflytelse må lærer i første omgang ta sitt faglige ansvar i forhold til innlæring. Men etter hvert må det iverksettes prosesser som gir elever mot og lyst til å delta også i denne delen. Årsaken er enkel; folkeskolens formålsparagraf krever at elevene skal ha

medinnflytelse for å sikre at alle får lærerike erfaringer med demokratiske prosesser (Jacobsen et al. 2003).

3.4.3 Elevrådsdemokratiet

Den sentrale demokratiske instans på skolen er elevrådet som skal bidra til medinnflytelse på organiseringen av skoledagen. I den danske undersøkelsen (Jacobsen et al. 2004) benevnes elevrådet som elevenes arena for å fremme ønsker som må tas på alvor. Elevene svarer at elevrådet er en vesentlig instans og tre fjerdedeler mener at elevrådet er viktig eller meget viktig for skolen. Undersøkelsen viser likevel en klar tendens til at andelen elever som synes elevrådet er viktig synker oppover på klassetrinnene. 64 prosent av elevene sier elevrådet har en ”ringe” betydning og dette antallet øker på de eldre klassetrinnene. Undersøkelsen viser altså at et stort flertall mener elevråd er viktig for skolen, men at det ikke betyr så mye for den enkelte elev. Hva kan så årsaken være til den fallende interessen etter hvert som elevene blir eldre?

Elevrådet skal beskjeftige seg med saker som angår hele skolen og forfatterne har det inntrykk at det er stor forskjell fra skole til skole på hvordan elevrådet fungerer i praksis. Teoretisk og prinsipielt er det en innføring i det representative demokrati hvor elevene får erfare positive og negative sider i rollen som representant og velger. ”Erfaringens gyldighed og demokratiforberedende værdi afhænger (..)hvor meget reel magt og hvor meget pædagogisk engagement skoleledelsen og lærerkollegiet beslutter og formår at lægge i elevrådet” (Jacobsen et al., s121). Kan det da være slik at elevene ikke oppfatter at de har reell makt? Forfatterne mener at noe av svaret kan ligge her da typiske elevrådsemner var innkjøp av nye fotballer og mål, skolefester og toalettforhold. Sakene elevrådet får behandle kan se ut til å fenge de minste elevene, mens de eldre oppfatter innflytelsesområdene som veldig begrenset. Årsaken til at de eldre mister interessen forklares med utformingen av det pedagogiske miljøet ved skolen og at en ungdomskultur glorifiserer den ikke-skolske delen av ungdomslivet (Jacobsen et al. 2004).

Elever i den danske undersøkelsen sier at elevrådet tar beslutninger om ubetydelige ting, at det kan ta lang tid før beslutninger vedtas og iverksettes og / eller at lærerne ikke tar det seriøst. Elevrådserfaringer foregår i spennet mellom egennytte og allmennytte. Skal behovet for ting utgå av hensyn til den enkelte eller er det til fellesskapets beste? Det kan være vanskelig å motivere seg for saker som ikke blir noe av i løpet av elevenes skoletid, særlig på ungdomstrinnet. Ønsket om kantine tok seks år noe en elev så på som lite motiverende. Men som forfatterne skriver så er et kjennetegn på demokratiske prosesser at de ofte kan være langsomme, og slik sett speiler elevrådet den demokratiske beslutningspraksis i samfunnet (Jacobsen et al. 2004).

Noen elever uttrykker også at problemet med å få et velfungerende elevråd skyldes useriøse elevrådslærere som ikke tar initiativ til å hjelpe elevene med å få det til å fungere. Mange skoler har en lærer som skal støtte og rådgi elevrådet. I følge undersøkelsen er det ikke alltid dette blir oppfattet som en viktig stilling og det kan medføre at elevene ikke får den støtte de trenger for å få et velfungerende elevråd. I følge den danske undersøkelsen er elevrådets styrke også avhengig av elevers engasjement, mot, kampvilje og forhandlingsevner, erfaring med seire og nederlag. Og ikke minst, en positiv støtte og mottagelse fra lærere og ledelse.

En stor del av elevene oppfatter elevrådet som viktig eller meget viktig, men svarer samtidig at det har liten betydning for dem personlig. Forfatterne skriver at "Det virker, som om elevene har en idé om, at elevrådet er viktig, men egentlig ikke selv oplever det" (ibid, s131). Denne uttalelsen synes som et paradoks, og viser hvilken utfordring det ser ut til å være å dekke gapet mellom det intenderte og det realiserte når det gjelder demokratiopplæringen til elevrådet. Eller kan man formode at opplæringen har manglet en retning (Dewey 1996) og dermed fremstår som uklar både for elevene og lærerne?

3.5 Avrunding

Skolen som opplæringsarena er deltakerdemokratisk og representativ samtidig som den i hovedsak ser ut til å være grunnleggende republikansk (Dewey 1997, Mikkelsen et al. 2002, Engelstad 2003). Hensikten med elevråd er blant annet å gi elever demokratisk praksis. Det vil si at elever skal medvirke i prosesser fram mot beslutninger. På hvilken måte denne prosessen skal være kan det se ut til å være mindre konkrete planer for. Slik demokratibegrepet har framstått i den norske forskningen i dette kapittelet kan den deltakerdemokratiske arenaen se ut til å befinne seg på et intensjonsplan. Gjennom læreplaner i fag som historie og samfunnsfag får elever kunnskap om demokrati og lærer blant annet om styringsordninger og parlamentarisme. Denne undervisningen kan beskrives som teori om virkeligheten; det ideelle demokratiet. Den deltakerdemokratiske opplæringen skal være preget av elever som praktiserer demokrati gjennom å vurdere og å ha innflytelse på undervisningens innhold og arbeidsmåter. Dette skal gå som en rød tråd gjennom skolehverdagen, og ikke bare være forbeholdt elevråd. I elevrådet skal de formelle demokratiske prosesser oppøves. Elever skal lære en måte å fatte beslutninger på som fører til det som Mikkelsen et al. (2002) kjenner som en god demokrat; Beslutninger fattes gjennom diskusjon og avstemning. Jacobsen et al. (2004) støtter dette synet når de skriver at demokratiske ferdigheter oppnås ved å trene på å fremføre synspunkter, lytte og ta stilling til det som fremkommer. Noe som helt klart også ligger som grunnleggende tanker i Deweys filosofi uttrykt med de kjente ordene ”learning by doing”. For Dewey var det ingen tvil om at målrettet praksis måtte til for å skape nye erfaringer og gjennom det ny viten. Utfordringen i forhold til elevråd kan se ut til å være hvordan dette skal gjennomføres og hva praksisen skal inneholde.

I den danske undersøkelsen *Den vordende demokrat* (Jacobsen et al. 2004) bekreftes elevrådet å være et råd hvor formelle demokratiske elementer kommer til uttrykk. Videre beskrives rådet som elevenes arena for å fremme ønsker som må tas på alvor. I undersøkelsen kommer det frem at mange elever mener elevråd er viktig for skolen, men at elevene individuelt ikke synes å oppfatte at rådet har noen betydning for dem

selv. I følge Jacobsen et al. (2004) kan dette ha sammenheng med hvilke saker elevrådet får behandle, beslutningsmyndighet og hvilken interesse lærerne viser for rådets arbeid. I tillegg peker Jacobsen et al. på at det kan ligge uavklarte forhold på skoler knyttet til at elever skal få reell praksis med å fatte beslutninger samtidig som de skal veiledes (Jacobsen et al. 2004). Elever er ikke myndige personer og befinner seg i en relasjon til voksne som kan medføre at demokratisk praksis blir ”på liksom”, dersom skoler ikke tar arbeidet med å avklare denne praksisen i forhold til de foran nevnte punkter. For Dewey var utdanning å lære barn en måte å tenke på som gjorde dem i stand til å møte framtidens stadige nye ansikter (Dewey 1997). På bakgrunn av dette kan det være betimelig å stille spørsmål om det skorter på en faglig helhetlig tenkning bak elevrådets demokratiske praksis?

I det fjerde og siste kapittelet i denne oppgaven blir den empiriske studien med intervju av kontaktlærere for elevråd drøftet og sett i forhold til teorien som er lagt fram. I tillegg trekkes annen relevant forskning inn i drøftingen for å kunne sammenligne og se om det kan spores en tradisjon som har ført fram til den elevrådspraksisen det kan se ut til at man har i dag.

4. Drøfting av empirisk studie

Dette kapitlet starter med å hente fram igjen Deweys kjennetegn på en demokratisk oppdragelse (Dewey 1996, 1997, 2001). Materialet i studien blir deretter drøftet ut fra disse kjennetegnene. I tillegg trekkes innholdet i kapittel 2 og 3, samt annen relevant litteratur inn i drøftingen for å bidra til å besvare problemstillingen.

I den empiriske studien er materialet fremkommet ved en times intervju per kontaktlærer. Intervjuobjektene fikk en kort innføring i problemstillingen: Kan elevråd i ungdomsskolen karakteriseres som et demokratisk organ med reell elevmedvirkning? Deretter ble de stilt spørsmål innenfor følgende tre hovedområder: 1. Intensjon med elevråd. 2. Organisering av elevrådsarbeidet og 3. Elevrådssaker.

Dette kapitelet blir bygd opp etter den samme inndelingen fra og med punkt 4.2, men vil ha et punkt 4.5 for ytterligere å undersøke elevrådssakene opp mot Deweys demokratiske kjennetegn. Kapitlet avrundes med å oppsummere og konkludere i forhold til problemstillingen. Kontaktlærerne blir heretter referert til som K-1, K-2, K-3 og K-4.

4.1 Demokratiske kjennetegn

Hvis man skal følge Dewey (1996, 1997, 2001) er det visse kjennetegn som må være tilstede for å kunne kalles en demokratisk oppdragelse noe de følgende punktene angir:

- sammenheng mellom det elever lærer i skolen og samfunnet utenfor
- vekst er målet, og målet må ha en bevisst retning
- å lære er å være aktiv i forhold til målet som skal nås
- innarbeide gode vaner for læring (lære måter å tenke på)

- det skal foregå målrettet refleksjon gjennom hele prosessen
- skolen må tilby vekstvilkår som gir erfaringer og derigjennom ny viten (nye erfaringer)

For Dewey var en demokratisk oppdragelse mer enn bare å kunne referere til noen kjennetegn (Dewey 1996,1997). I hans filosofi er demokrati den styreformen som skaper utdannete, likeverdige og frie samfunnsborgere. Han så oppdragelse og utdanning som middelet som skulle sikre samfunnsmedlemmene et slikt samfunn. Men for å lykkes med det må man i utdanningen legge vekt på punktene som tidligere nevnt. Det mest grunnleggende for Dewey var å lære barn at det å lære å lære var det viktigste. I følge Dewey vil et samfunn alltid være i endring og derfor må man lære seg en måte å tenke på som gjør en i stand til å møte noe nytt uten at man blir hjelpsløs. For som han sier: "Tänkande er den bildande erfarenhetens metod" (Dewey 1997, s208).

4.2 Intensjonsplan for elevrådsarbeid slik kontaktlærerne ser det

Dersom vi skal følge Dewey må opplæring være basert på en bevisst, gjennomtenkt metode som er målrettet. I denne undersøkelsen var det på forhånd tenkt at intensjonen med elevråd og de retningslinjer som styrer arbeidet, kunne vise om det lå en gjennomtenkt metodisk arbeidsmåte bak kontaktlærernes elevrådsarbeid. På spørsmål om hva kontaktlærerne oppfattet som hensikten med elevråd og retningslinjer varierte svarene som gjengis i det følgende.

K-1: "Hensikten med elevråd er at det skal på en måte være elevenes mulighet til å påvirke skolehverdagen sin. De skal ha litt å si på hva som tas av avgjørelser på skolen. Alt fra nye baller til skolekataloger."

K-2: "Elevråd er sikring av elevdemokrati. Det er der elevene har sitt talerør i forhold til ting som angår dem. Elevrådet skal være et organ som formelt kan fremme

saker overfor skolen og skolens ledelse og videre ut i kommunen. Vår intensjon er at elevrådet skal tas på alvor og lyttes til.”

K-3: ”Elevene skal ta del i de ulike beslutningsprosessene som gjelder skolemiljøet. Både det sosiale og det faglige innholdet i skolen. Elevrådet skal medvirke og ha medinnflytelse på hva som skjer i skolehverdagen. Vi ønsker at elevrådet skal være noe mer enn bare å velge juleball eller nissefest. Vi ønsker at rådet også skal se på arbeidsplaner, midttimetilbud osv.” Skolen til K-3 er en ny ungdomsskole som avsluttet sitt første driftsår da intervjuet ble gjort. K-3 sier at det de uttaler om intensjon handler om hva de ønsker å få til. Dette første året har ikke vært ideelt og det tar de selvkritikk på.

K-4: ”Hensikten med elevråd er at elevene skal ha en viss medbestemmelsesrett. De skal ha mulighet til å komme med forslag til ledelsen ved skolen. Forslagene blir til etter en gitt prosess som foregår fra klassen via styret i elevrådet og til behandling i selve elevrådet.”

Slik kontaktlærerne svarte synes de å være bevisste på at elevråd skal gi elever mulighet til å påvirke skoledagen. K-2, K-3 og K-4 har etter mitt syn klare demokratiske intensjoner. K-1 ser ut til på intensjonsplanet å ha en annen vinkling som jeg vil karakterisere som konsum-preget. Sakene er videre tradisjonsbasert, og det blir således liten mulighet til å få nye erfaringer som igjen gir ny viten, slik Dewey (1996, 1997) mener blant annet kjennetegner en demokratisk oppdragelse. Ut fra variasjonen i svarene til kontaktlærerne er det likevel vanskelig å si om det foreligger en gjennomtenkt metode som kan bidra til å oppfylle det kontaktlærerne uttrykker er hensikten med elevråd.

På spørsmål om den enkelte skole har nedfelt retningslinjer for hvilke saker elevrådet skal arbeide med svarer K-1: ”De sakene vi behandler kommer fra elevene som elevene mener er viktige for å si det sann. Dette her går litt ut fra elevenes og mitt hode egentlig.” K-1s svar gir inntrykk av at det ikke er en bevisst helheltlig plan for demokratisk praksisopplæring for elevråd. Det vises ikke til læreplaner for klasse og

elevrådsarbeid, L-97 eller opplæringsloven. Det kan ved denne skolen se ut til at det som skal foregå i elevrådet er løsrevet fra retningslinjer som finnes i skolepolitiske dokumenter. Dette gjelder også for K-2 som svarer nei på det samme spørsmålet, men legger til ”Vi har heller ikke sagt at det er noen saker vi ikke skal behandle. Det vi ønsker er at elevrådet skal brukes til det meste.” Ved å uttrykke seg slik fremstår elevrådet som et viktig råd. Elevrådsrepresentantene ser ut til å bli vist stor tillit til det arbeidet de skal gjøre. På den annen side kan dette utsagnet også forsterke et inntrykk av at det ikke finnes en helhetlig tenkning rundt den demokratiske praksisen. Svaret er åpent i alle retninger og gir dermed ingen spesifikk retning for arbeidet. Noe av det samme som er nevnt til nå, synes jeg kan gjelde for det K-4 svarer på samme spørsmål. Utsagnet ”Det kan godt hende, men det er jeg ikke sikker på” viser igjen en manglende kjennskap til skolepolitiske dokumenter som på intensjonsplanet skal angi en retning for den demokratiske opplæringen som elevråd skal være. Videre svarer K-4 at ”Vi kan ikke ta opp enkeltelever eller personale. Så det er generelle saker. Eller kanskje spesielle saker om det er snakk om penger.” Slik K-4 ordlegger seg kan det se ut til at elevrådet kan fremme og behandle alle saker så lenge det ikke er enkeltelever eller ansatte det handler om. Noe som angir et positivt syn på elevrådets muligheter, men arbeidet fremstår som retningsløst.

Den eneste skolen som viste til at det var retningslinjer for elevrådsarbeid var K-3 som svarte på spørsmålet om det var nedfelt retningslinjer for elevrådsarbeid ved sin skole at ”Ja, det er det. Det som er helt klart at de skal behandle er ordensreglementet og delta i antimobbearbeid. Det skal også være noe faglig og sosialt, men hva det er, det er sånn som elevrådet og vi finner ut hva er.” Dette utsagnet viser tendenser til å ha en retning for elevrådsarbeidet. Man er på leting i samarbeid med elever om hvilke saker man kan behandle. Denne ”letingen” etter saker er man likevel ikke fornøyd med, noe følgende sitat fra K-3 understreker: ”Til neste år håper vi å få satt opp klare retningslinjer for hva basene (tidligere klassene) skal gjøre og hva elevrådet skal gjøre. Men det er veldig viktig det du tar opp der, for vi bør ha en klarere plan over hva det er elevrådet skal jobbe med ved denne skolen.”

Det som skiller K-3 fra de andre skolene er at de ser ut til å ha et mer bevisst forhold til drift av elevrådet. De navngir arbeidsområder samtidig som de innrømmer usikkerhet på hvilke saker elevrådet skal arbeide med. Videre er de tydelige på at det bør være en klarere plan for hva elevrådet skal jobbe med sin skole. Dette kan tolkes som at elevrådsarbeid skal angå hele skolen og opplæringsområdene gjøres skriftlig slik at de blir synlige i skolesamfunnet. Hvis vi skal følge Deweys (1996, 1997) punkter om kjennetegn for å kalle noe en demokratisk oppdragelse, hva viser intervjuene så langt? Ser det ut til å være f.eks en bevisst, gjennomtenkt målrettet retning for det arbeidet elevrådet skal gjøre? Slik jeg tolker svarene ser det ikke ut til at det på intensjonsplanet foreligger en helhetlig, bevisst refleksjon med en målrettet retning for den demokratisk praktiske opplæringen. K-3 kan se ut til å være på vei til å etablere en slik tenkning.

I neste punkt blir kontaktlærernes intensjoner om elevrådsarbeid knyttet opp til ulike demokratisyn for å finne ut om de passer inn i de demokratiske begrepene. Deretter drøftes intensjonene i forhold til målbevissthet og den rollen kontaktlærer har i elevrådssammenheng.

4.2.1 Demokratiske intensjoner og kontaktlærer-rollen

Slik intensjonen ble beskrevet ved de ulike skolene kan elevrådene beskrives som deltakerdemokratisk, representativt og republikansk. Noe som i følge Mikkelsen og Fjeldstad (Engelstad et al. 2003) er det som L-97 beskriver at demokratiopplæringen i skolen skal bestå av. I tabell 4.1 som følger gis det eksempler på intensjoner for elevrådet fremkommet i intervjuene, og som dekker det Mikkelsen et al. (2002), Engelstad et al. (2003) og Jacobsen et al. (2004) mener er innholdet i de tre demokratiske begrepene republikansk, deltaker og representativt (jfr kapittel 2.4).

Eksempler på intensjoner fremkommet i intervjuene og plassert i et demokratisk syn:

| | | |
|--|---|---|
| Republikansk Likhetsperspektiv. Til fellesskapets beste. | Deltakerdemokratisk Til-perspektiv. Praktisere demokrati gjennom innflytelse og demokratisk pregede undervisningsformer. Dewey: skolen må tilby vekstvilkår som gir erfaring og ny viten, sammenheng skole/samfunn, målrettet refleksjon, aktiv læring, innarbeide gode vaner | Representativt Om-perspektiv. Utvikle og lære ferdigheter, kunnskaper og holdninger, en måte å tenke på. Beslutninger tas gjennom diskusjon og avstemning. Representantvalg. |
| Intensjoner fra kontaktlærere fremkommet i intervju | | |
| Ønsker at elevrådet skal bestå av elever som tenker til fellesskapets beste. | Elevene skal delta i ulike beslutningsprosesser. opplæring i formelle demokratiske prosedyrer som valg, ordstyrer, sekretær, tegne seg på taleliste | Klassen velger hvem som skal være deres representanter i elevråd |

Tabell 4.2.

Det fremgår av tabell 4.2 at elevrådsintensjoner ved disse fire ungdomsskolene har kjennetegn som tilsvarer et demokratisk syn. Selv om disse kjennetegnene er tilstede medfører ikke det at elevrådets *praksis* realiserer en demokratisk oppdragelse. I følge Dewey må målet ha en bevisst retning, og det skal foregå refleksjon gjennom hele prosessen (Dewey 1996, 1997). Slik kontaktlærerne uttalte seg om elevrådets intensjon kan opplæringen se ut til å ha et mer tilfeldighetens preg. Hanssen (1986) fant i sin undersøkelse om forholdet mellom idealer og realiteter for elevråd at det fungerte tilfeldig hvordan opplæringen foregikk. Det var den praktiske opplæringen som syntes å være det mest sentrale innenfor begrepet om elevdemokrati (ibid). Noe som vi ser fortsatt kan gjelde ut fra kolonne to i tabellen. Hanssen fant videre at muligheten til å erfare et reelt elevdemokrati gjennom klasse- og elevråd er avhengig av de voksnes interesse for og holdning til elevråd, og synet på elever som likeverdige samarbeidspartnere (ibid). Makt- og demokratiutredningen 1998-2003 (Engelstad et al. 2003) bekrefter at det påhviler det pedagogiske personalet et stort ansvar når det gjelder opplæring i demokrati noe det følgende sitatet viser.

”En forutsetning for utvikling av mer demokratiske *arbeidsformer* er praktisering av mer demokratiske *samhandlingsformer*; det dreier seg om at elevene får uttrykke sin mening, at de blir lyttet til med respekt, at deres erfaringer blir betraktet som gyldig kunnskap og at de får reell innflytelse”.

(Vestby i Engelstad et al. 2003, s54)

Hvordan kan elevrådsarbeid få økt status og ikke i så stor grad være avhengig av den enkelte kontaktlærers interesse for dette arbeidet? Hvordan kan man få den demokratiske opplæringen til å bli en helhetlig metode i samsvar med de punktene Dewey betegner som kjennetegn for demokratisk oppdragelse? Det finnes ikke ett enkelt svar på slike spørsmål, men i følge kontaktlærerne i undersøkelsen kan det se ut til at elevrådsarbeid ikke følges opp i nevneverdig grad av rektor når kontaktlærer først er på plass. I læreplan for klasse og elevrådsarbeid står det at det er skolen som har ansvar for at elevrådet fungerer etter formålet (L-97, s 326). Hvem er skolen? Det er uten tvil slik at rektor er den personen som har mest innflytelse på den enkelte skoles prioriteringer. Det kan synes som Hanssens funn (1986) om at rektor viste en idealistisk holdning og mente elevråd fungerte ved å vise til dets eksistens, eksisterer ennå.

I en rapport fra NIFU STEP (Helland og Næss 2005) som bygger på en analyse av data fra Elevinspektørenes årlige nettbaserte spørreundersøkelse for å kartlegge læringsmiljø på blant annet 10. trinn, svarer elever at de opplever elevmedvirkning som relativt avgrenset. De opplever i liten grad å ha innflytelse på hvordan opplæringen blir gjennomført, og mange elever svarer at de ikke vet hvordan det står til med elevdemokratiet på sin egen skole. ”Dette kan ha fleire forklaringar, men kan tyde på at elevrådet ikkje blir teke alvorleg av skoleleiinga og lærarane, og/eller at elevrådet ikkje er synleg nok i skolekvardagen” (St.prp.nr1 (2005-2006), del II).

K-1 fortalte det var han og elevene som avgjorde hvilke saker elevrådet skulle behandle. Ved denne skolen er det mest faste arrangementer tiden brukes på, og så lenge K-1 ikke hørte noe fra ledelsen tok han det som tegn på at man var fornøyd. K-1 har vært ansvarlig for elevrådet i tre år. K-3 sa det slik: ”Vi blir jo ikke gått noe

etter, så det er klart at hvis vi ville lagt oss på et lavt aktivitetsnivå, kunne vi gjort det”.

Det kan altså se ut til at elevrådsarbeid på intensjonsplanet kan sies å ha demokratiske kjennetegn (jfr tabell 4.1), men at det kan være en manglende helhetlig tenkning i skolen om hvordan den praktiske demokratiske opplæringen skal være.

Kontaktlærerne i denne undersøkelsen har med sine svar bidratt til å muliggjøre en slik antagelse. Så langt har det ikke kommet fram en metodisk tenkning rundt elevrådsarbeid som en demokratisk praktisk opplæring. Kontaktlærerne har i liten grad henvist til skolepolitiske dokumenter som grunnlag for det arbeidet man skal gjøre. Når kontaktlærerne snakker om elevrådsarbeid forekommer det få formuleringer som uttrykker at man arbeider med samme område. Dette kan ha utspring i en manglende helhetlig tenkning, og utsagn fra K-3 kan styrke en slik hypotese.

”Vi bør ha en klarere plan over hva elevrådet faktisk skal jobbe med ved denne skolen her og nedfelle det i klare punkter i skolens planer. Slik forplikter vi alle ved skolen. Ingen skal kunne velge bort dette arbeidet fordi man ikke har tid eller at det ikke passer inn i planene.”

4.3 Organisering av elevrådsarbeid

Det ser ut til å være to områder i elevrådsarbeidet som kan dekkes av Deweys (1996, 1997) å lære er å være aktiv og målet har en bevisst retning. Det er i valg av elever til rådet og formelle møteprosedyrer. K-1 beskriver valgordningen som ”god gammel standardmåte”. Lærerne i klassene snakker med elevene om arbeidsoppgavene og at de som velges må være klar over at de representerer klassen. Så velges representanter ved å stemme over forslagene og flertallsbestemmelsen avgjør valget. Denne framgangsmåten ser ut til å være lik ved alle skolene i denne undersøkelsen.

Variasjonen går på om elever skal holde valgtale og om det er kontaktlærer som går rundt i klassene og informerer om viktigheten av valget. Alle skolene ønsker elever som forstår at det er klassen de representerer og at det er saker til beste for

fellesskapet det handler om. Når elevrådet er valgt og alle medlemmene er på plass foretar kontaktlærer en opplæring i formelle prosedyrer for gjennomføring av møter.

Det kan se ut til at hvem som blir kontaktlærer har avgjørende betydning for aktivitetsnivå og innhold i elevrådsarbeidet. I min undersøkelse har jeg spurt kontaktlærerne om hvordan de fikk ansvar for elevråd.

Ved to av skolene var elevrådskontakt-rollen lagt til henholdsvis inspektør- og rådgiverstillingen. Inspektøren (K-2) begrunner dette valget med at man ønsket å gi elevrådet en direkte linje til ledelsen pga økonomiske spørsmål. K-2 har ikke undervisning og synes elevrådet var en måte å ha kontakt med deler av elevmassen på. I tillegg ønsket man å spare et kommunikasjonsledd og bidra til at elevene fikk raskere svar. I følge Jacobsen et al. (2004) vil en begrunnelse om å spare tid og et kommunikasjonsledd, ikke være forenlig med en demokratisk tenkemåte. I den danske demokratiundersøkelsen hevdes det at demokratiske prosesser ofte kjennetegnes av at de er langsomme (ibid). Elever i den danske undersøkelsen som ikke så elevrådet som et viktig råd, begrunnet det med at saker de kunne jobbe for tok lang tid å få realisert. I følge Jacobsen et al. (2004) er det en ulempe at saksbehandling tar lang tid, samtidig som det er en styrke for demokratiet. Det innebærer at man får bedre tid til å tenke igjennom saker, se den fra flere vinkler og få en prosess på saksgangen. For Dewey er et demokratisk kjennetegn at elever lærer å se sammenheng mellom det de lærer i skolen og samfunnet utenfor. Dersom elever i skolen vennes til å få svar med en gang vil de kunne få et feil bilde av hvordan saksgang er i samfunnet. I tillegg kan dette være å tilby elever vekstvilkår som gir feil erfaring og derigjennom ingen ny viten slik Dewey hevder må til for å kunne kalles en demokratisk oppdragelse (Dewey 1996, 1997).

K-3 ble spurt av rektor om de ønsket kontaktlærer-jobben tillagt rådgiverstillingen, noe K-3 syntes falt naturlig inn i jobben. K-3 tror videre at rektor kan ha hatt flere motiver for å ønske elevrådsarbeid lagt til stillingen. ”Vi er mer fleksible enn en lærer som har undervisning. Vi kan tilpasse møtetider og møtepunkter med elevene, og fordele arbeidet vårt annerledes”. K-3 bekrefter videre at deres engasjement og

interesse for elevrådsarbeid er av vesentlig betydning, og at kontaktlærer-rollen kan sies å være personavhengig. Det er kontaktlærerne som avgjør aktivitetsnivået og som regel uten at noen andre stiller spørsmålstegn ved det.

Kontaktlærer (K-1) ble spurt om han ville ha jobben noe han i utgangspunktet ikke ønsket. Begrunnelsen var at kontaktlærer-stillingen ga en del merarbeid i tillegg til annen undervisning. Videre mente han det var en upopulær post å ha blant annet på grunn av merarbeide. K-1 tror han ble spurt fordi man ønsket at noen yngre lærere tok over. I perioder er arbeidsmengden stor og den ene timen kontaktlærer har til rådighet per uke, blir fort brukt opp. ”Men det er opp til meg selv hvor mye arbeid det skal bli. Det er jeg som legger lista”. K-1 understreker at den som skal ha en sånn stilling må være interessert i å investere i ungdommen, gi av seg selv og ha overskudd.

K-4 ble spurt om å ta ansvar for elevrådet og svarte ja. Han tror årsaken til at han ble spurt er hans fagkombinasjon og at han er en utadvendt person som liker å påta seg ansvar. Han bekrefter at det i perioder blir mye arbeid og at den timen som er avsatt per uke ikke er nok for å få gjort en skikkelig jobb. ”En uke kan jeg jobbe åtte timer, en annen ingen. Det er veldig avhengig av hva som skal gjøres”. På spørsmål om han opplever at kontaktlærer-rollen er personavhengig svarer han at det kan den nok være, men at det ikke bør være sånn.

Kontaktlærerne for elevråd bekrefter at denne rollen er personavhengig og at aktivitetsnivå og saker blir opp til den enkelte kontaktlærer å bestemme. Disse funnene fant også Hanssen (1986). Hun trakk som konklusjon at mulighetene for å erfare et reelt elevdemokrati gjennom klasse- og elevråd var avhengig av de voksnes interesse for og holdning til arbeidet (Hanssen 1986).

Dersom skolepolitiske dokumenter sjelden brukes for å gi elever en systematisk demokratisk praksis-opplæring, kan målutarbeidelse svekkes. Hvis vi skal følge Dewey må det etableres konkrete mål som viser hvilken retning opplæringen skal ha. Retningen må ta utgangspunkt i det som skal læres, og det som skal læres finner man

angitt i læreplaner. I følge Dewey er det eleven og ikke læreplanen som avgjør læringens kvalitet (Dewey i Dale 2001), men for å få retning på opplæringen, er læreplanen utgangspunktet. Skal eleven få nye erfaringer og deri gjennom ny viten, hevder Dewey at refleksjon over praksis er nødvendig (Dewey 1996, 1997). For å få til et slikt metodisk opplæringsarbeid kreves det lærere som er seg bevisst den opplæringen man utfører.

Slik kontaktlærerne fremstår i denne undersøkelsen kan det se ut til at opplæringen ikke har utgangspunkt i læreplaner og at praksis blir tilfeldig ut fra hvilken lærer som har ansvaret. Slik L-97 i generell del beskriver opplæringen er det å utvikle demokratisk tenkning, holdning og praksis meget sentralt i det arbeidet skolen skal utføre (jfr. Pkt 2.4). I den danske undersøkelsen *Den vordende demokrat* (Jacobsen et al. 2004) er det foretatt mange observasjoner av lærere og elever. På bakgrunn av disse observasjonene mener man det virker tilfeldig hvilke beslutningsprosesser som brukes og om det ligger pedagogiske tanker bak (ibid). Det kan være betimelig å stille spørsmål om skoler har definert en praktisk demokratisk læreplattform. Eller kan det være slik som Engelstad et al. (2003) skriver at vi lar oss forføre av antakelsen om at demokratiopplæring er en del vår kulturelle ryggrad.

Dersom det er slik at skoler mangler en bevisst metodisk opplæring i demokratisk praksis, hvilken betydning kan det ha for de sakene elevråd får behandle? Det vil det neste punktet handle om.

4.4 Hvilke saker får elevråd behandle?

Innledningsvis under dette punktet introduserer jeg forskning på tema da det kan være rimelig å anta at funn i andre undersøkelser kan være sammenfallende med det som fremkommer i denne oppgaven. Videre presenterer jeg det kontaktlærerne fortalte om hvilke saker elevrådet ved den enkelte skole får behandle. Deretter vil jeg bruke Deweys kjennetegn for en demokratisk oppdragelse for å finne ut om

elevrådssakene kan sies å bidra til å realisere punktene Dewey mener må være tilstede for å kunne kalle noe en demokratisk oppdragelse.

Undersøkelsen *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9. klassinger i Norge og 27 andre land* (Mikkelsen et al. 2002) har funnet at elever opplever å ha begrenset demokratisk praksis og liten innflytelse på valg av arbeidsmåter, innhold og planlegging. Slik kontaktlærerne i min undersøkelse beskriver hvilke saker og områder elevrådet får behandle, ser det ut til å stemme med de funn Mikkelsen et al. (2002) har gjort. Kun ved en skole uttrykte man et ønske om å få elevene mer med i vurdering av f. eks planer, arbeidsmåter og mengder. Ved denne skolen ønsket man at elevene skulle engasjeres i mer enn ordensreglement og antimobbearbeid. Jacobsen et al (2004) har gjort funn som kan støtte at elever opplever å ha liten innflytelse på det faglige i skolen. Videre kan det se ut til at det er uavklart hvilke områder elever skal ha innflytelse på, og hvilken beslutningsmyndighet elevrådet får tildelt i skolehverdagen.

I Porsgrunn kommune som gjennom flere år har arbeidet systematisk for å utvikle metoder for medvirkning for barn og unge, forteller oppvekstkoordinator at skolen fortsatt har ”et ”demokratisk underskudd” i den betydningen at alle de viktigste avgjørelsene reelt sett tas på lærerværelset (...)” (Vestel 2003, s64). I følge Mikkelsen et al. (2002) er medbestemmelse noe av det vanskeligste når det gjelder opplæring i demokrati da elever er i en læringssituasjon og skal veiledes og oppdras av lærere. Samtidig understreker opplæringsloven (opl §2-3, 9a) og generell del i L-97 at elever skal få trening i å ta avgjørelser og se konsekvenser av disse.

Elever skal lære om hva et demokrati er og de skal praktisere demokratiske ferdigheter. De skal lære å samarbeide for å løse felles oppgaver og trenes i å lage og følge regler og treffe beslutninger i flokete situasjoner (L-97). Fra 1919 og fram til i dag har synet på elever og deres medvirkning vært i endring slik samfunnet utenfor skolen også har vært det. Når det gjelder elevråd mener Vestby (Vestby i Engelstad et al. 2003) at elevråd har fått økt status med læreplaner for klasse og elevråd. Hun viser til begrepet ”skoledemokrati” som har vært forbundet med elevråd som skulle avgjøre

musikk eller ikke i friminuttene og hva slags utvalg man skal ha i kantina. Nå er dette endret mener hun og elever har vist at de vil mer. De vil ha innflytelse i timene (ibid). Den historiske presentasjonen i kapittel 2 viser at elever på 1920-tallet også ønsket mer innflytelse på det faglige i skolen, men at det nok bare ble med ønsket (Hareide 1972). I den danske undersøkelsen er ikke bildet så tydelig som Vestby beskriver. Noen danske elever ønsker ikke mer innflytelse fordi de tror det kan svekke innlæringen. Andre ser positivt på det og mener det virker ansvarliggjørende og faglig motiverende (Jacobsen et al. 2004). I følge den undersøkelsen har ikke den danske skolen noe valg, men må arbeide for at elever får mer innflytelse pga folkeskolens formålsparagraf (ibid).

4.4.1 Elevrådssaker på ungdomsskoler

Under punkt 4.2 ble det synliggjort at kontaktlærerne har ulik tenkning om hvilke saker elevrådet skal behandle, og at saksområdene sjelden er nedfelt i skolens pedagogiske planer. Det var også kun en av kontaktlærerne som viste til at det var retningslinjer for elevrådsarbeid ved sin skole. Når det gjelder hvordan elevrådet får saker til behandling ser det ut til å være lik praksis blant kontaktlærerne i denne oppgaven. Innspill til saker kommer i stor grad fra klasser, rektor, lærere og instanser utenfor skolen som operasjon dagsverk og ungdommens kommunestyre. Ellers kan det se ut til at en del saker er tradisjonsbundet som skoleball og årbok. Kontaktlærerne ble spesielt bedt om å redegjøre for hvilke saker elevrådet behandlet og dette presenteres fortløpende.

K-1 forteller at ved hans skole velger man å bruke mest tid på faste arrangementer som ligger der som en forventning fra elevmassen. ”Når elevrådet starter opp på høsten så setter vi opp en plan for når arrangementene skal være som f. eks juleball, skolekatalog og håndballturnering”. Dette er arrangementer som krever mye tid og forberedelse og medfører at elevrådet og kontaktlærer tar en pause når arrangementene er ferdige. Kontaktlærer uttaler at han må passe på at elevene ikke går glipp av for mye undervisning. Derfor disse pausene som kan vare et par tre uker.

K-1 forteller videre at på grunn av disse faste arrangementene blir det lite tid til å behandle andre saker. ”Det kan vi ta selvkritikk på. Vi jobber litt lite med klassetingene som opptar mange elever. Men likevel, juleball og årbok opptar også mange elever”. Med klasseting refererer K-1 til nye baller, drikkefontene og vanddispensere. På spørsmål om elevrådet har innflytelse på det faglige innholdet i skolen, svarer K-1 at det har man ikke. ”Det er ikke vanlig at elevrådet blander seg inn i det. Intensjonen er at elever skal ha mulighet til å påvirke en del ting som skjer i hverdagen sin og det har elevene. Å begynne å blande elever inn i timeplanlegging og sånne ting, gjerne for meg, men da kan man finne seg en ny lærer som kontakt for elevrådet, for det er slitsomt”. Likevel mener han at elevrådet har innflytelse på egen skoledag. ”I aller høyeste grad. Vi driver elevkantine – med overskudd! Elevrådet har innflytelse på det sosiale livet på skolen med blant annet innkjøp av utstyr til bruk i friminutt”. Overskuddet fra kantina som elevrådet disponerer brukes til innkjøp og kan bevilge penger til f. eks skoggruppers behov for saker og ting. På spørsmål om hvilken posisjon han synes elevrådet har på skolen svarer han at det er litt status å være med i rådet. ”Det følger med noen goder som gratis årbok og avslutning med bowling og burgere”. Dette begrunner han med at elevrådsrepresentantene jobber veldig mye og fortjener en påskjønnelse.

K-2 forteller at det ikke er meldt en eneste sak fra klassene skoleåret 2004/2005. I samarbeid med elevrådsstyret har K-2 satt opp saksliste fra møte til møte. ”Da føler jeg at det blir primært meg som eier elevrådet mer enn elevrådet eier seg selv”. Årsaken til at det ikke er meldt en eneste sak er K-2 usikker på, men sier det kan være rehabiliteringsfasen man er inne i, resignasjon eller at elevene er fornøyde. K-2 har sittet som elevrådskontakt i to år. Av gamle sakspapirer har saker som speil på jentedoen og hårfønere vært gjengangere. I rehabiliteringsfasen har elevrådet fått ansvar for hvordan kantina skal se ut. Videre ble rådet spurt om hvordan en viss budsjettsum, som skulle gå til innkjøp av stoler, skulle fordeles på klassene. Da bestemte elevrådet at alle skulle få stoler og man måtte velge en stolmodell som var rimeligere. Elevrådet har ellers arbeidet med én stor sak dette året. En trivselsundersøkelse initiert av ledelsen. ”Vi spurte elevrådet fordi vi så at det kunne

være nyttig at elevrådet var med på arbeidet. Da eier de undersøkelsen og vil få ærligere svar enn om det kom en ferdig undersøkelse utenfor skolen”. På spørsmål om hvilken mulighet elevrådet har til å påvirke sin egen skolehverdag svarer K-2 at alt skal være mulig. Men når det gjelder det faglige innholdet i skolen svarer K-2: ”Jeg tenker at elevrådet ikke nødvendigvis er faginstans. Det er på en måte en sak mellom faglærere / klasselærere og klassen. Elevrådet blir mer overordnet i forhold til å si at dette trenger vi mer av, legge premisser for behandling av saker”. I og med at det ikke er meldt en eneste sak til elevrådet fra klassene dette året, spurte jeg K-2 om hva slags saker elevrådet har behandlet da elevrådet har hatt møter. ”Bortsett fra trivselsundersøkelsen, så har det vært informasjon fra ledelsen om f. eks hva som blir neste skritt i utbyggingsfasen, stolkjøp og ungdommens kommunestyremøte”. Ved denne skolen søkes elevrådsmøtene avholdt i midttimer av hensyn til elevene.

Ved skolen hvor K-3 arbeider er målet at elevrådet skal behandle saker med både faglig og sosialt preg. Skolen var nystartet og har dermed ikke fått drevet elevrådsarbeid slik man kunne ønske. Av saker det har arbeidet med er juleball, operasjon dagsverk, midttimeaktiviteter, antimobbearbeid. K-3 var sammen med elevrådsrepresentanter på en elevkonferanse for å høre hvordan andre tenker om elevråd og deres arbeid. ”Vi ønsker å jobbe mer med å få elevene til å bidra mye mer aktivt i forhold til å evaluere skoleåret. At de skal få evaluere hele innholdet i skolen fra arbeidsplaner, undervisning til skolemiljø”. K-3 ser ikke for seg at det er elevrådet som skal sitte og vurdere arbeidsplaner, men at rådet skal være med å vurdere de store linjene. Detaljarbeid må gjøres i basene og baserådene. K-3 forteller at elevrådsmøtene har vært holdt i undervisningstid, men at man kommer til å endre det. ”Vi ønsker å legge møtene til midttimer eller etter skoleslutt fordi vi vil unngå de elevene som melder seg til rådet for, ja, for å få fri”.

K-4 er opptatt av at han som kontaktlærer lar elevene styre elevrådet og hvilke saker det skal behandle slik at de får mulighet til å påvirke skoledagen. K-3 legger ikke skjul på at det har vært et litt vrient år for elevrådet med en 10. klasse som har dominert møtene på en negativ måte. ”Det har hendt at jeg har smelt i bordet og sagt

at elevrådet dessverre ikke bare er tiende klasse, men det er for hele skolen". Av saker elevrådet har jobbet er flere relatert til midttimen. "Vi har hatt problemer med litt grising og litt mobbing. Dette behandlet elevrådet og fremmet forslag til ledelsen om endring. De foreslo blant annet strengere reaksjoner mot hærverk, og en sofa som stod i kantina ble fjernet pga tilgrising". K-4 ønsker at elevrådet kan gjennomføre møter uten at kontaktlærer er tilstede, men det har vært vanskelig å få til. De gangene man har forsøkt forteller K-4 at det har blitt en del tull og tøys. "Jeg hadde jobbet i mange timer kvelden i forveien og lagt alt klart til styret. Men ingenting skjedde. Det var blant annet informasjon om en Topp 24 tur som skulle videreformidles til klassene". På spørsmål om hvordan K-4 synes å oppnå intensjonen med elevrådsarbeid, svarer han at det har vært et vrient år. "Det har vært en del sykdom hvor jeg har steppet inn som vikar for å få hjula til å gå rundt her på skolen. Elevene har vært litt slappe og har ikke hatt møter fordi jeg ikke var tilstede". K-4 forteller at det er hans valg å ta vikartimer og årsaken til at han velger slik, er fordi han synes det er uansvarlig å la elever sitte uten lærer og miste undervisning. På spørsmål om hvilken posisjon elevrådet synes å ha på skolen svarer han at den ikke er så veldig høy. "Elevrådet har et stort ansvar selv for å få det til å bli bedre ved å jobbe mer seriøst". Av andre saker elevrådet har jobbet med nevner han ungdommens kommunestyre, orkideaksjon og juleball. Når det gjelder faglig relaterte saker har ikke elevrådet jobbet noe med det.

Ved disse fire skolene fremhever ingen av kontaktlærerne at elevrådsrepresentantene har ytret ønske om mer innflytelse på det som skjer av faglig art. Kontaktlærerne beskriver elevrådets arbeid på en slik måte at det er det sosiale innholdet i skolehverdagen elevene har innflytelse på. Det er mulig at en intervjuundersøkelse blant elevene kan gi andre svar, og da sammenfalle med Vestby (Vestby i Engelstad 2003) og Jacobsen et al. (2004) sine funn om at elever ønsker mer innflytelse i timene. Slik det fremstår i dette intervjuet har elevrådets saker et sosialt preg. Fra to av skolene sin side ser det ikke ut til å ligge en tenkning til grunn for å blande elevrådet inn i det faglige innholdet i undervisningen. K-2 uttaler at ved deres skole ønsker man at elever kan behandle alle saker, men at elevrådet ikke sees på som

faginstans. Slik man her tenker kan elevrådet være premissleverandør for fagbehandling. Det ble ikke utdypet hva som kunne ligge i en slik tenkning. Det kan være rimelig å anta at det skyldes at det ikke foreligger en avklaring på temaet fra skolens side.

K-3 er den eneste skolen som uttaler at elevrådet skal behandle saker av faglig og sosial art. Denne skolen kan se ut til å være inne på noe av den samme tanken som K-2, at elevrådet skal vurdere på et mer overordnet nivå. Likevel er K-3 tydeligere på at elevmedvirkning skal prege skolens innhold både faglig og sosialt. Dette mener K-3 må nedfelles i skolens planer og gjelde for alle tilknyttet skolen. Hanssen (1986) fant at når skolene begynte å utarbeide en struktur på arbeidet for å få et helhetlig samarbeid innen den enkelte skole, endret etter hvert sakene klassene meldte til elevrådet seg. Sakene gikk fra å være praktiske til å bli mer faglige som f. eks organisering av skoledagen, valgfag og innhold på aktivitetsdagen (ibid).

I den videre drøftingen blir de konkrete sakene som er nevnt av kontaktlærerne undersøkt. Hensikten er å finne ut om elevrådssakene kan sies å bidra til en demokratisk opplæring slik Dewey angir hva en slik oppdragelse bør kjennetegnes av.

4.5 Kan elevrådssaker med sosialt preg bidra til en demokratisk oppdragelse?

I følge læreplan for klasse og elevrådsarbeid (L-97) skal elevrådet være kontaktleddet mellom klasserådene, elevene og styringsorgan på skolen (jfr. pkt 2.5). Rådet har tre målområder; medråderett, samhandling og egenutvikling. For ungdomstrinnet innebærer dette at elevrådsrepresentantene skal være med å vurdere innhold og arbeidsmåter i opplæringen, de skal invitere til samarbeid utenfor skolen, og har ansvar for et godt læringsmiljø i klassen. De skal arbeide mot mobbing og planlegge, sette i gang og vurdere tiltak for å styrke miljøet. Elevrådet skal altså være med å vurdere å planlegge i forhold til det faglige og sosiale livet ved skolen.

I tabellen som følger presenteres elevrådssaker som kontaktlærerne fortalte om. For å knytte sakene til det som står i læreplan for klasse og elevrådsarbeid, brukes de tre målområdene som i følge læreplanen skal utvikles hos elevene, som kategorier.

Kategoriene skal videre gi kunnskap om demokratiske arbeidsmåter og beslutningsprosesser og slik bidra til en demokratisk oppdragelse (L-97). I tillegg innfører jeg en kategori kalt konsum. Enkelte av sakene som er framkommet hører ikke, slik jeg tolker det, inn under kategoriene fra læreplanen. Slik disse sakene framstår er de mer uttrykk for en konsumentholdning. Det er usikkert hva som utvikles hos elevene ved å jobbe med sakene plassert i kolonnen navnet konsum. Det kan forekomme at noen saker er plassert i flere kolonner. Dette har sin årsak i at en sak kan ha flere sider som kan dekkes opp i flere kolonner.

Tabell 4.5.1

| Medråderett | Samhandling | Egenutvikling | Konsum |
|---|--|---|---|
| Utvikle engasjement, aktivt ta avgjørelser. Ta opp viktige saker for skole og nærmiljø. Vurdere/påvirke innhold og arbeidsmåter i opplæringen | Utvikle evne til samarbeid, forståelse og respekt for andre. Ansvar for godt læringsmiljø i klassen. Tiltak mot mobbing. | Utvikle tro på seg selv, tørre å stå fram, ha egne meninger. Se en sak fra flere sider. | Forbruker-rettet adferd |
| Ungdommens kommunestyre Ny kantine: fargevalg, innhold | Antimobbearbeid Ordensreglement Hærverk Operasjon dagsverk | Håndballturnering Drifte elevkantine | Juleball Årbok Speil Hårfønere |

| | | | |
|-----------------------|----------------------|--|------------------------------|
| Drifte elevkantine | Orkideaksjon | | Drikkefontene |
| Utstyr til skoggruppe | Trivselsundersøkelse | | Vanndispenser |
| | Håndballturnering | | Elevkantine |
| | Baller | | Topp 24-tur (Nrk-program) |

Av sakene i tabell 4.5.1 er det få saker som kan betegnes som faglige relatert til undervisning. Utstyr til skoggruppe kan muligens passe inn under en faglig term dersom det er slik at skolen har som målsetting å bedrive opplæring i skogen. Sakene som er initiert utenfor skolen bidrar til det som Mikkelsen og Fjeldstad (i Engelstad 2003) beskriver som representativ demokratisk kunnskap (jfr. Pkt 2.4.1). Samtidig som det å delta i ungdommens kommunestyre er deltaker demokratisk. Disse elevrådssakene kan sies å bidra til at elever får kunnskap om det demokratiske formelle systemet og gis anledning til å praktisere slik L-97 og opl slår fast at elever skal. Men er dette nok for at Dewey vil kalle det for en demokratisk oppdragelse?

I det følgende blir Deweys kjennetegn (jfr. innledningen på dette kapittelet) gjennomgått punkt for punkt. Elevrådssakene i tabell 4.5.1 blir trukket inn for å undersøke om sakene kan sies å bidra til en demokratisk oppdragelse.

Det skal være sammenheng mellom det elever lærer i skolen og samfunnet utenfor.

Av elevrådssakene i tabell 4.5.1 er det ungdommens kommunestyre, orkideaksjonen og operasjon dagsverk som kan sies å bidra til dette punktet. Ungdommens kommunestyre er en miniutgave av et vanlig kommunestyremøte og er etablert i den hensikt å gi elever innsyn og trening i formell saksgang slik den fungerer i storsamfunnet. Orkideaksjon og operasjon dagsverk er innsamlingsaksjoner til bestemte formål hvor elevene må være aktive for å få inn penger som doneres et prosjekt. Disse prosjektene er som oftest til inntekt for fattige eller syke.

Vekst er målet, og målet må ha en bevisst retning.

I følge opl § 1-2 er det som læres i skolesystemet ment å gi grunnlag for blant annet mer utdanning, livslang læring og støtte til befolkningens felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag. I læreplan for klasse og elevrådsarbeid er kunnskap om demokratiske arbeidsmåter og beslutningsprosesser en viktig oppgave for skolen (L-97). Disse momentene kan ansees som mål for oppdragelsen i skolen, og elevrådssaker som kan sies å bidra til dette er innsamlingsaksjoner for å hjelpe andre som har det økonomisk mye vanskeligere. Antimobbearbeid og ordensreglement kan innpasses da det uttrykker ønsket atferd for befolkningen og bidrar til et felles verdigrunnlag.

På et overordnet plan kan det som er fremkommet her sies å være uttrykk for målområder i skolen og for elevrådets arbeid. Men på bakgrunn av intervjumateriale kan det se ut som om målet ikke er definert, og kan derfor se ut til å ha en utydelig retning.

Å lære er å være aktiv i forhold til mål som skal nås

I elevråd skal elever lære å drøfte, planlegge og ta initiativ til å gjennomføre tiltak for å få konkrete erfaringer med hva medråderett og felles ansvar betyr (L-97, s 326 f). De skal være aktive og være med å vurdere og å påvirke innhold og arbeidsmåter i opplæringen, og de skal blant annet få øvelse i å se en sak fra flere sider (ibid). I forhold til mål med opplæringen nevnt under punkt 2 kan følgende elevrådssaker sies å være i samsvar med Dewey (1996, 1997, 2001): operasjon dagsverk, ungdommens kommunestyre, antimobbearbeid, utarbeide trivselsundersøkelse, drive elevkantine, medbestemmelse i utarbeidelse av ny kantine.

Det skal foregå målrettet refleksjon gjennom hele prosessen

Kontaktlærerne for elevråd ga ikke uttrykk for at det ble reflektert over om det arbeidet som ble bedrevet var i samsvar med målsetting for elevråd. På spørsmål om hva som var hensikten med elevråd svarte kontaktlærerne at det er å gi elever mulighet til å påvirke skolehverdagen sin (jfr. pkt 4.2). Denne påvirkningen er i

forhold til de saker som er gjengitt i tabell 4.5.1. Slik jeg tolker kontaktlærernes svar kan det se ut til at dette punktet til Dewey ikke er oppfylt.

Innarbeide gode vaner

I elevrådet foregår i oppstarten på høsten en opplæring i formelle møteprosedyrer. Det er ønskelig at representantene tilegner seg en væremåte som er forenlig med avvikling av møter og behandling av saker. De skal lære hvordan ta ordet i en forsamling, hvordan skrive referat, replikker og debatt-teknikk. I følge kontaktlærerne er dette noe som må læres da elevene ikke har denne kunnskapen fra før. Jeg tolker dette som at man ønsker å innarbeide gode vaner for møteavvikling (lære en måte å tenke på som gjør elevene i stand til å avvikle møter), og mener at dette punktet dermed blir forsøkt oppfylt på et teknisk nivå.

Skolen må tilby vekstvilkår som gir erfaringer og derigjennom ny viten (nye erfaringer)

For elevråd er målet på intensjonsplan at elever skal være med å drøfte, planlegge, gjennomføre og vurdere det faglige og det sosiale innholdet i skolen (opl §1-2, 5 og 11, L-97). I følge Dewey er utdanning å tilby vilkår som sikrer en reflektert, målrettet og aktiv prosess som er med på å opprettholde et demokratisk samfunn i stadig endring. Intensjonalt er det samsvar mellom Dewey og skolepolitiske dokumenter. Men kan elevrådssakene nevnt i tabell 4.5.1 sies å realisere intensjonen? Verdien på utdanningen er i hvilken grad den skaper et behov for kontinuerlig vekst basert på en metodisk tenkning. Dersom undervisningen preges av mekaniske rutiner og repetisjoner for å styrke ytre handlingers effektivitet innsnevres vekstmulighetene (Dewey 1997). Juleball, håndballturnering og årbok fremstår som mekaniske rutiner. Det er tradisjoner som er løsrevet fra den faglige delen av skolen. De gjentas årlig fordi elevmassen forventer at disse tingene skal skje, og krever mye ressurser for å avvikles. Så mye tid går med til planlegging og gjennomføring at elevrådet må ta pause etter gjennomført arrangement. Ofte foreligger det ”oppskrifter” på hvordan

slike arrangement skal foreberedes. Det skal helst fremstå som likt fra år til år og krever at man kan lese referater, er utholdende og kan samarbeide. Det samme kan sies om ungdommens kommunestyre, operasjon dagsverk, orkideaksjon og ordensreglement. Samarbeid er for øvrig et sentralt begrep i læreplaner og skal øves. Hvorvidt det reflekteres over for elevene hvordan et slikt samarbeid er og kan forbedres, har ikke kontaktlærerne blitt spurt om. Det kan likevel være at det enkelte individ som deltar i planlegging av slike arrangementer tilegner seg nye kunnskaper. Om dette skal være positivt avhenger da i følge Dewey av om erfaringene kan knyttes til et gitt mål som det reflekteres over (Dewey 1996). Hvis ikke kan det tenkes at det som blir øvet er elevers ferdigheter som konsumenter.

4.5.1 Litt om holdning til elevrådsarbeid og opplæring

Det er usikkert om elevrådssakene det er referert til i tabell 4.5.1 og kontaktlærernes begrunnelser gjengitt i dette kapittelet kan sies å oppfylle Deweys filosofi om hva en demokratisk oppdragelse bør bestå av. De sakene som er referert kan være med på å gi enkeltvis nye erfaringer, men det ser ikke ut til å foreligge en metodisk tenkning for hvorfor man skal behandle disse sakene. Det ser heller ikke ut til at det er fullt ut samsvar mellom skolepolitiske dokumenter (intensjon) og det som gjøres i elevrådssammenheng. Jacobsen et al. (2004) uttrykker på bakgrunn av mange observasjoner at det kan virke noe tilfeldig hvordan klasser lærer å treffe beslutninger, og om det ligger en pedagogisk refleksjon bak. I *Den vordende demokrat* (Jacobsen et al. 2004) fant man at elever synes elevrådet tar beslutninger om ubetydelige ting og at behandlingstiden kan oppleves for lang. Typiske elevrådssaker i danske skole er kjøp av fotballer, arrangere skolefester og toalettforhold. Disse sakene gjør at elevene forstår at de ikke har reell innflytelse på skolehverdagen (Jacobsen et al. 2004). Kan dette være en medvirkende årsak til at elevråd i min undersøkelse ofte arbeidet med faste arrangementer? Eller at elevrådet ved en skole ikke hadde fått meldt en eneste sak fra medelever?

Det at elevrådsrepresentanter ikke synes arbeidet er meningsfylt kan vi spore tilbake til de første elevrådene i Norge. Da het det at å gi elever ansvar for ”tukt og orden” hadde liten effekt så lenge de ikke får mene noe om hva de skal lære, hvordan arbeidet skal legges opp eller arbeidstiden skal disponeres (Hareide 1972). Det kan være betimelig å stille spørsmål om elevrådsarbeid er tuftet på slike tradisjoner da det er påfallende likheter rundt elevrådsarbeid fra 1920-tallet og fram til i dag. Det kan være at det har foregått en konservering av elevrådstenkning som gjør at skoler fortsatt ser ut til å la elevråd behandle ubetydelig saker i forhold til skolens mer faglige innhold.

I intervjuene med kontaktlærerne uttrykkes det at man ønsker motiverte elevrådsrepresentanter som ser saker til fellesskapets beste. Ved flere av skolene uttales det som et problem at elevrådsrepresentanter har meldt seg for å få litt fri fra vanlig undervisning. Denne holdningen hos elever ønsker man å endre slik at man får de motiverte elevene som vil jobbe for fellesskapet. Måten man velger å løse dette på er å legge elevrådsmøter til midttimer eller etter skoletid for å unngå at det går på bekostning av undervisningstimer. Hva slags holdning til elevrådsarbeid kan dette representere? En tolkning kan være at andre fag sees på som viktigere enn elevrådsarbeid. En annen tolkning kan være at elevrådet som en demokratisk praksisplass ikke blir sett på som en egen opplæringsarena. Noe kontaktlærer omtalt som K-4 støtter oppunder når man sier at vikariering ved sykdom i undervisningstimer kan gå foran avvikling av elevråd.

Jacobsen et al. (2004) refererer til en observasjon av en klassens time hvor elevrådsrepresentantene legger fram forslag fra elevrådet. Representantene vil ha en rask avstemning, men læreren ønsker det annerledes. Han griper inn og begynner å regissere hvordan saken skal håndteres og hva de skal gjøre for å fatte en beslutning. Han tar ansvar for at det blir et resultat (se pkt 3.4.2). Jeg er enig med Jacobsen et al. (2004) som beskriver lærerens rolle som et dilemma mellom å ha ambisjoner for en demokratisk prosess og egne holdninger. Et syn som Mikkelsen et al. (2002) også ser ut til å støtte når de skriver at all undervisning er avhengig av og preges av lærers

refleksjon og tolkning av lærestoff og læreplaner. Jeg stiller imidlertid spørsmål om det denne observasjonen også kan vise er en manglende opplæring fra lærer til elever i formell demokratisk saksgang.

4.6 Konklusjon

Problemstillingen for oppgaven er spørsmålet om elevråd i ungdomsskolen kan karakteriseres som et demokratisk organ med reell elevmedvirkning? I følge Mikkelsen et al. (2002) og Engelstad et al. (2003) kan elevråd beskrives som et deltaker- og representativt demokratisk organ. Det kan derimot synes vanskelig å besvare like klart om elever har eller ikke har, reell medvirkning.

Elevrådsrepresentantene blir i følge Jacobsen et al. (2004) å betrakte som pedagogiske prosjekter og selvstendige individer som skal veiledes av lærer samtidig som de skal stå på egne ben. Dersom elever skal oppleve reell medvirkning og demokratisk praksis, er de avhengig av skoleledelsens og lærernes vilje til å gi elevrådet beslutningsmyndighet (Jacobsen et al. 2004).

Det empiriske materialet i min oppgave er for lite til å gi funn validitet og gir heller ingen generaliserbarhet. Likevel synes jeg det er interessant at det som er fremkommet i intervjuene kan synes å harmonere med annen forskning det er vist til i denne oppgaven. Jeg vil særlig trekke fram kontaktlærer-rollen som eksempel på dette. Det kan synes som at elevrådets funksjon og aktivitetsnivå er avhengig av hvem som får kontaktlærer-jobben, og at denne personen får utøve arbeidet på et meget fritt grunnlag. Forskning denne oppgaven viser til kan synes å støtte en antagelse om at skolen som organisasjon kan ha en utydelig retning på den demokratiske praksisoppdragelsen elevrådet skal være. Det kan se ut som at elevrådsarbeid sjelden er nedfelt i skolens virksomhetsplaner, og at skolens ledelse sjelden sjekker ut hva som foregår i elevrådets regi (Hanssen 1986, Jacobsen et al. 2004, Mikkelsen et al. 2002, Engelstad et al. 2003). Slik kontaktlærerene fortalte om intensjoner for elevrådet, hvilke saker de behandlet og argumentasjon for at møtene

skulle holdes utenom undervisning, synes å harmonere med forskningen som antyder en utydelig retning for elevrådets demokratiske praksisopplæring.

Hvis vi skal følge Deweys kjennetegn på hva som fører fram til en demokratisk oppdragelse (jfr. pkt 4.1) må opplæringen blant annet være basert på en bevisst, gjennomtenkt metode som er målrettet (Dewey, 1996, 1997, 2001). Slik det har fremkommet i denne oppgaven kan det se ut som om dette punktet hos Dewey er til dels fraværende. Arbeidet i elevråd kan fremstå som retningsløst og bidrar således ikke til å gi elever nye erfaringer som igjen fører til ny kunnskap. De vekstvilkårene skolen ser ut til å tilby er øvelse i formelle møteprosedyrer som kan gjøre eleven til en dyktig møteavvikler og debattant. Dette kan gi nye kunnskaper og erfaringer som er nyttig å ha kjennskap til da det er en viktig del av samværsformen i samfunnet. Så slik sett gis elever en sammenheng mellom det de lærer i skolen og hvordan samfunnet utenfor fungerer. Men det kan synes som en snever demokratisk praksis i fht det L-97 og opl har som intensjoner for opplæringen (jfr. punkt 2.3 – 2.6).

Det har fremkommet i den danske undersøkelsen (Jacobsen et al. 2004) at elever kan oppleve sakene elevrådet behandler som betydningsløse. Eksempler på saker var blant annet innkjøp av fotballer og arrangere fester. Lignende saker ble nevnt av kontaktlærerne i min undersøkelse. Elevrådssakene som er nevnt i denne oppgaven har et sosialt preg hvor det faglige innholdet er til dels fraværende. Dette kan være årsak til at elever opplever dem som betydningsløse. I følge forskning ønsker elever nå mer innflytelse og vil ha noen ord med i laget på det som foregår av undervisning i timene også (Jacobsen et al. 2004, Engelstad et al. 2003, Mikkelsen et al. 2002). De ser ut til å ville ha mer reell medvirkning. Dette ser det ut til at K-3 ved en av skolene i min undersøkelse, er på vei til å gjøre noe med. K-3 ønsket at elevene etter hvert skulle uttale seg om fag og være med å evaluere undervisningen.

Slik jeg tolker elevrådssakene fremkommet i oppgaven ser de ut til å være tuftet på tradisjoner. Helt fra 1919 og fram til i dag har sakene hatt et sosialt og konsumentaktig preg. De første elevrådene var ikke demokratiske og så på elever som hjelpere til lærerne. Synet på elever har endret seg fra den gang og gjennom de

ulike læreplanene har framveksten av elevråd og elevmedvirkning blitt til det det er i dag. I dagens læreplan står det at elever skal ha innflytelse og at de skal være med på å vurdere og planlegge (L-97). Men intensjoner er en ting, den praktiske hverdagen en annen, noe forskningen denne oppgaven har vist til også kan se ut til å støtte.

For Dewey var en demokratisk oppdragelse det som skulle sikre at samfunnet ble styrt på en slik måte at samfunnsborgerne ble utdannete, likeverdige og frie.

Utdanning var middelet som skulle sikre at samfunnet ble slik. Vårt samfunn i dag kan beskrives på denne måten. Utdanning er et sentralt tema, og vektlegges i stadig større grad. Borgerne i vårt samfunn kan karakteriseres som stort sett likeverdige og frie. Men om elever i skolen, som i følge Dewey (1997) står på venteliste for å komme inn i samfunnet, opplever at de blir oppdratt på en slik måte, er vanskelig å si. Det som kan sies er at elevråd kan karakteriseres som et deltaker- og representativt demokratisk organ, og gir slik sett demokratisk praksis som deltaker, velger og representant (Jacobsen et al. 2004, Mikkelsen et al. 2002).

Når det gjelder reell medvirkning kan svaret synes å være tja, ja og nei.

Representantene får bestemme en del innhold i allerede fastlagte rammer som sjelden ser ut til å ha betydning for den faglige delen i skolen. Representantene ser ut til å få være premissleverandører på sosiale tiltak og kan bestemme om det skal være tapas eller pizza på julebordet. Det er også en viktig del av demokratiet at folk kan delta i sosialt samvær med andre, kan planlegge slike tiltak og gjennomføre det. Men det kan være at dette blir en for ensidig demokratisk praktisk opplæring, da det til tider kan se ut til at elever får mest øvelse i å utvikle konsumentferdigheter.

Det kan se ut til at Deweys punkt om å lære elever en måte å tenke på og at det må være angitt retning for arbeidet, er lite synlige på den demokratiske praksisarenaen elevråd. Noe som kan indikere at elevråd som demokratisk opplæringssted kan tjene på å bli løftet inn i pedagogenes faglige samtaler.

Kildeliste

- Dale, Erling Lars (red.) (2001): *Om utdanning*. Klassiske tekster. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole*. Oslo
- Dewey, John (1996): *Erfaring og Opdragelse*. Oversat og med indledning af Hans Fink. Christian Ejlers' Forlag. København
- Dewey, John (1997): *Demokrati och utbildning*. Översättning Nils Sjödén. Bokförlaget Daidalos AB. Göteborg
- Engelsen, Britt Ulstrup (2003): *Ideer som formet vår skole?* Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo
- Engelstad, Fredrik et al. (2003): *Ungdom, makt og mening*. Makt- og demokratiutredningen 1998-2003. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo
- Hanssen, Brit (1986): *Forholdet mellom idealer og realiteter for klasseråd/elevråd i barneskolen*. Hovedoppgave i pedagogikk ved UiO. Oslo
- Hareide, Berger (1972): *De første elevrådene i Norge*. "Skoledemokratiske" tendenser i mellomkrigstiden. H. Aschehoug & co. Oslo
- Hjardemaal, Finn (2005): *Kvalitativ og kvantitativ metode med vitenskapsteori*. Forelesningsrekke ved PFI, UiO
- Jacobsen, Bo et al. (2004): *Den vordende demokrat*. En undersøgelse af skoleklassen som demokratisk lærested. Aarhus universitetsforlag. Aarhus
- Kjeldstadli, Knut (1999): *Fortida er ikke hva den en gang var*. 2. utg. Universitetsforlaget. Oslo
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal. Oslo
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (1998)
- Mikkelsen, Rolf et al. (2002): *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9. klassinger i Norge og 27 andre land*. Acta Didacta 1/2002. ILS. UiO
- St.prp.nr 1 (2005-2006): *Del II Nærmere om budsjettforslaget*. Grunnopplæringa.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Kunnskapsløftet.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1997): *Utdanningsreformene*. Didakta Norsk Forlag. Oslo

Vestel, Viggo et al (2003): *Veien til makta og "det gode liv"*? Evaluering av medvirkningsarbeidet blant unge i Porsgrunn kommune. NOVA-rapport 8/2003. Oslo

VEDLEGG

Spørsmålsguide til intervju av kontaktlærere

Intensjon med elevråd

Hva oppfatter du er hensikten med elevråd?

Hvilke retningslinjer gjelder for elevrådsarbeidet?

Har denne skolen nedfelt i virksomhetsplanen hvilke saker elevrådet skal jobbe med?

Organisering av elevrådsarbeidet

Hvem avgjør hvilke saker elevrådet skal arbeide med?

Hvordan foregår valg av representanter?

Hvem styrer valgprosessen?

Hvordan foregår opplæring av elevrådsrepresentanter?

Hvordan fikk du ansvar for elevrådet?

Elevrådssaker

Hvordan får elevrådet saker?

Hvilke saker får elevrådet behandle?

Får elevrådet uttale seg i faglige spørsmål?